

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

RAFAEL BOLITO PELAES

PROFESSOR-PROPOSITOR E ESCOLA BÁSICA - OS DESAFIOS ENFRENTADOS
NO ENSINO DE TEATRO:

- Jogos de improvisação nas práticas teatrais -

UBERLÂNDIA – MG

2023

RAFAEL BOLITO PELAES

**PROFESSOR-PROPOSITOR E ESCOLA BÁSICA - OS DESAFIOS ENFRENTADOS
NO ENSINO DE TEATRO:**

- Jogos de improvisação nas práticas teatrais -

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes. Linha de pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes. Área de concentração: Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Helena Benevides de Carvalho

UBERLÂNDIA – MG

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P381 2023	<p>Pelaes, Rafael Bolito, 1991- Professor-propositor e escola básica - Os desafios enfrentados no ensino de teatro [recurso eletrônico] : Jogos de improvisação nas práticas teatrais / Rafael Bolito Pelaes. - 2023.</p> <p>Orientadora: Dirce Helena Benevides de Carvalho. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Artes. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.288 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Artes. I. Carvalho, Dirce Helena Benevides de, 1959- , (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 7</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	07 de junho de 2023	Hora de início:	17:00	Hora de encerramento:	19:00
Matrícula do Discente:	12112MPA015				
Nome do Discente:	Rafael Bolito Pelaes				
Título do Trabalho:	PROFESSOR-PROPOSITOR E ESCOLA BÁSICA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO DE TEATRO - Jogos de improvisação nas prácas teatrais				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Cena contemporânea: corpo-voz e pedagogias teatrais na contemporaneidade				

Reuniu-se remotamente via Plataforma Teams, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Artes, assim composta: Profa. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos; Prof. Dr. Henrique Bezerra de Souza e Profa. Dra. Dirce Helena Benevides de Carvalho orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Profa. Dra. Dirce Helena Benevides de Carvalho, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Rosimeire Gonçalves dos Santos, Presidente**, em 20/06/2023, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Bezerra de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/06/2023, às 18:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dirce Helena Benevides de Carvalho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/06/2023, às 19:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4579248** e o código CRC **6496D987**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor da vida que sempre se fez presente no meu caminhar, dando o fôlego da vida e mantendo acesa a chama da fé num pavio infinito; a Nossa Senhora de Aparecida, a quem devo grande devoção por tantas orações atendidas e acalento espiritual; e a São Francisco de Assis, referência ímpar de amor incondicional pelos animais e a quem tanto admiro. Deixo minha gratidão por serem as âncoras que me aterram neste planeta chamado Terra e que orbita pelo misterioso e enigmático universo.

Agradeço à Mãe Terra (Gaia, Pachamama, entre outros) por seu esplendor, seu poder fértil e sua energia materna. Minha gratidão pela vida terrena, por me permitir desfrutar de sua beleza e por me conectar com seus encantos - andar descalço na terra, tomar banho de chuva, abraçar as árvores, sentir o toque da brisa, o sabor de seus frutos, a pureza da água, as cores do arco-íris e tudo aquilo que me cerca.

Agradeço a minha linhagem familiar, saudando e honrando os meus antepassados pela herança genética. *Ho'oponopono!*

Agradeço aos meus progenitores, Khristiane Valéria Bolito Pelaes (mãe extraordinária e insubstituível) e Noel Pelaes (pai dedicado e amigo), por me trazerem a este mundo e serem exemplos de vida. Gratidão pelo amor abundante, pelos ensinamentos, pela proteção e pelos conselhos; principalmente, por sempre me encorajarem a seguir adiante.

Agraço ao meu irmão e filho primogênito, Thiago Bolito Pelaes, pela infância compartilhada e por ser o portal de outras gerações para a nossa família (pai dos amados sobrinhos Gleiciane, Thiago Filho e Gabriel).

Agradeço ao grande amor da minha vida, Almir Rogério Ferraz, pela parceria e cumplicidade. Que nosso caminho seja em espiral, sendo um o ponto de apoio do outro e em constante busca do sagrado. Que Deus continue nos permitindo a escrever essa linda história de amor que construímos.

Meus mais sinceros agradecimentos à minha querida orientadora, Profa. Dra. Dirce Helena Benevides de Carvalho, meu grande corrimão nesta jornada. Grato pela confiança e oportunidade dada na realização de minha pesquisa, pelas colaborações que só me fizeram

crescer pessoal e profissionalmente, pela generosidade em compartilhar tantos conhecimentos, pelas orientações arraigadas de amor e carinho. Levarei comigo as iniciais D.H.!

Agradeço aos membros das bancas de qualificação e defesa, Profa. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos e Prof. Dr. Henrique Bezerra de Souza, pela acuidade na leitura e todas as contribuições dadas.

Aos meus ex-alunos da *EMEF “Professor Iran Rodrigues”*, por serem parte fundamental desta pesquisa e permitirem a realização de meu ofício.

Aos professores e colegas do Prof-Artes, campus Universidade Federal de Uberlândia, pelo comprometimento com a pesquisa acadêmica, pela troca de conhecimentos e pelo incentivo de seguir em frente – num momento tão delicado provocado pela pandemia Covid-19.

Agradeço à arte, por me manter inquieto num *looping* de movências e experiências.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudo concedida ao longo dos 24 meses em que estive debruçado nesta empreitada acadêmica.

A cada pessoa que de alguma forma contribuiu com esse projeto de pesquisa, independente da maneira: com uma palavra, um afeto, um incentivo, um favor, uma ajuda. Meu sincero agradecimento com um abraço caloroso!

Tal como o solo, a mente é fertilizada quando está improdutiva, até seguir-se um novo surto de floração.

John Dewey

Resumo

A presente dissertação visa investigar as práticas pedagógicas de um docente da *educação básica* no campo do ensino de teatro. Tem como tema central o mapeamento dos grandes desafios enfrentados nas aulas de teatro - decorrentes de políticas institucionais e práticas engessadas no ensino das artes - para, na sequência, traçar um caminho que tentará contorná-los em busca de uma prática artístico-pedagógica que esteja voltada a um *ensino de teatro* com qualidade. Em resposta às questões acima elucidadas, propomos a utilização de procedimentos atrelados às metodologias ludo-pedagógicas; para tanto, nos valeremos dos *jogos de improvisação* como meio formativo para a linguagem teatral. Neste sentido, a pesquisa também objetiva apresentar um relato reflexivo sobre o conjunto de experiências lúdicas vivenciadas pelos alunos dos 5^{os}. anos da *EMEF “Professor Iran Rodrigues”* – escola municipal de ensino fundamental localizada no município de Pirassununga-SP, e que culminará em três *processos criativos*.

Palavras-Chave: Educação Básica. Ensino de Teatro. Jogos de Improvisação. Processos Criativos.

Abstract

The present study aims to investigate the pedagogical practices of a *basic education* teacher in the field of theater teaching. The main objective is to identify the greatest challenges occurring all along the theater classes - stemming from institutional policies and restrained practices in teaching the arts - then, consecutively, trace a way to attempt to overcome the challenges and find a pedagogic-artistic practice toward quality in *theater teaching*. Thus, this project proposes using proceedings associated with ludic pedagogical methodologies; within *games of improvising*, to establish a theatrical language. In addition, this research intends to present a reflexive report about the group of ludic experiences lived by the students in the 5th grade of EMEF “Professor Iran Rodrigues” – a public elementary school located in the city of Pirassununga-SP, that will eventually culminate in three *creative processes*.

Keywords: Basic Education. Theater Teaching. Games of Improvising. Creative Processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Fotografia 1 - EMEF "Professor Iran Rodrigues" - I.....	28
Fotografia 2 - EMEF "Professor Iran Rodrigues" - II.....	29
Fotografia 3 - Alunos fazendo teatro de sombra.....	37
Fotografia 4 - Alunos com os moldes do teatro de sombra.....	38
Fotografia 5 - Carteiras enfileiradas.....	54
Fotografia 6 - Sala de aula com carteiras enfileiradas.....	57
Fotografia 7 - Sala de aula com espaço vazio.....	57
Fotografia 8 - Sujeira na sala de aula.....	64
Fotografia 9 - Cena "Ponto de ônibus" - I.....	66
Fotografia 10 - Cena "Ponto de ônibus" - II.....	67
Fotografia 11 - Jogo "Supermercado" - I.....	71
Fotografia 12 - Jogo "Supermercado" – II, III e IV.....	72
Fotografia 13 - "Bolinha arremessada de mão em mão" - I.....	76
Fotografia 14 - "Bolinha arremessada de mão em mão" - II.....	76
Fotografia 15 - Jogo "Espelho" - I.....	82
Fotografia 16 - Jogo "Espelho" - II.....	82
Fotografia 17 – Jogo "Hipnotismo colombiano" - I.....	83
Fotografia 18 - Jogo "Hipnotismo colombiano" - II.....	84
Fotografia 19 - Jogo "Quatro Cantos" - I.....	85
Fotografia 20 - Jogo "Quatro Cantos" - II.....	86
Fotografia 21 - Jogo "Quatro Cantos" - III.....	87
Fotografia 22 - Conjunto de palavras do 5º ano "A".....	97
Fotografia 23 - Conjunto de palavras do 5º ano "B".....	97
Fotografia 24 - Conjunto de palavras do 5º ano "C".....	98
Fotografia 25 - Jogo "Árvore genealógica".....	100
Fotografia 26 - Representação da "Árvore genealógica" na lousa.....	102
Fotografia 27 - Protocolo da aluna Yasmin.....	104
Fotografia 28 - Protocolo do aluno Pietro.....	104
Fotografia 29 - Protocolo do aluno Lincoln.....	105
Fotografia 30 - Protocolo da aluna Ana Beatriz.....	105
Fotografia 31 - Protocolo da aluna Diana.....	105
Fotografia 32 - Protocolo da aluna Jaqueline.....	105

Fotografia 33 - Protocolo da aluna Maria Clara	105
Fotografia 34 - Protocolo do aluno João Calebe	105
Fotografia 35 - Alunos com objetos que representam um sujeito idoso	106
Fotografia 36 – Apresentação dos objetos antigos	108
Fotografia 37 – Preparação para o Jogo "Telefonema Misterioso"	109
Fotografia 38 - Jogo "Telefonema misterioso" - I.....	110
Fotografia 39 - Jogo "Telefonema misterioso" - II.....	112
Fotografia 40 - Jogo "Objetos obsoletos" - I.....	113
Fotografia 41 - Jogo "Objetos obsoletos" - II.....	115
Fotografia 42 - Jogo "Máquinas de ritmos" - I.....	116
Fotografia 43 - Jogo "Máquinas de ritmos" - II.....	117
Fotografia 44 - Jogo "Máquina do envelhecimento” - I.....	119
Fotografia 45 - Jogo "Máquina do envelhecimento” - II.....	120
Fotografia 46 - Jogo "Máquina do envelhecimento” - III	120
Fotografia 47 - Jogo "Máquina do envelhecimento” - IV	121
Fotografia 48 - Jogo "Máquina do envelhecimento” - V	121
Fotografia 49 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Plano 1 e 2	127
Fotografia 50 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Bisavó e bisneto"	128
Fotografia 51 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas - Cena "Aniversário" - I.....	129
Fotografia 52 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas - Cena "Aniversário" - II.....	129
Fotografia 53 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Sala de aula" I.....	130
Fotografia 54 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Sala de aula" II.....	130
Fotografia 55 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Restaurante" - I	131
Fotografia 56 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Restaurante" - II.....	131
Fotografia 57 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Restaurante" - III	132
Fotografia 58 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Restaurante" - IV	132
Fotografia 59 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Casamento" - I	133
Fotografia 60 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Casamento" - II.....	134
Fotografia 61 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Casamento" - III.....	134
Fotografia 62 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Casamento" - IV	134
Fotografia 63 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Carro" - I.....	135
Fotografia 64 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Carro" - II.....	136
Fotografia 65 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Carro" - III	136
Fotografia 66 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Café" - I	137

Fotografia 67 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Café" – II	138
Fotografia 68 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Café" – III	138
Fotografia 69- Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Final" - I.....	139
Fotografia 70 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Final" - II	139
Fotografia 71 - Criação do "Relógio"	142
Fotografia 72 - Cenas simultâneas improvisadas - "Idosos"	144
Fotografia 73 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Formação	145
Fotografia 74 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Ponteiro"	147
Fotografia 75 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Bebês"	148
Fotografia 76 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Crianças"	148
Fotografia 77 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Adolescentes"....	149
Fotografia 78 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Adultos"	149
Fotografia 79 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Carta" - I ..	150
Fotografia 80 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Carta" - II .	150
Fotografia 81 – Protocolo do aluno Miguel.....	152
Fotografia 82 - Protocolo da aluna Dandarah.....	152
Fotografia 83 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - I....	153
Fotografia 84 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - II ..	153
Fotografia 85 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - III .	154
Fotografia 86 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - IV .	155
Fotografia 87 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - V ..	156
Fotografia 88 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - VI .	156
Fotografia 89 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Praça"	156
Fotografia 90 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Ciranda" ...	158
Fotografia 91 - Objetos para o jogo "Árvore genealógica"	160
Fotografia 92 – Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Filha"	162
Fotografia 93 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Pai e mãe"	162
Fotografia 94 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Avós"	163
Fotografia 95 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Bisavós"	163
Fotografia 96 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – "Templo do tempo"	164
Fotografia 97 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Enterro" - I.....	165
Fotografia 98 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Enterro" - II	166
Fotografia 99 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – “Mãe”	166
Fotografia 100 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Protocolo da Victória	166

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. CERTIDÃO DE DOCÊNCIA TEATRAL: UMA DECOLAGEM ESPIRALADA E RETICENTE	17
1.1. Os dias letivos do meu calendário autobiográfico: Lições dadas pela própria vida!	18
1.2. No meio do caminho tinha uma escola, tinha uma escola no meio do caminho	25
1.3. O(a) professor(a) na lista de chamada: Quando responder “ <i>presente</i> ”?	30
1.3.1. Professor(a)-polivalente	31
1.3.2. Professor(a)-decorador(a)	39
1.3.3. Professor(a)-promoter	42
1.3.4. Professor(a)-propositor(a)	46
CAPÍTULO 2. AS FLORES CULTIVADAS NO TERRENO ESCOLAR: OS DESAFIOS DO ENSINO DE TEATRO EM SALA DE AULA	51
2.1. Não pise na grama!	54
2.2. Piquenique no gramado	68
2.3. O(a) <i>professor(a)-jardineiro(a)</i> com seu regador: Experiências teatrais e ludicidades	88
CAPÍTULO 3. A SENESCÊNCIA NO TEAR: O ENTRECruzAMENTO DE VÁRIOS FIOS CONDUTORES EM PROCESSO DE CRIAÇÃO TEATRAL	92
3.1. Um novelo de lã chamado “ <i>senescência</i> ”: Experiências lúdicas nas aulas de teatro	95
3.2. Compartilhamento dos processos criativos	122
3.2.1 Álbum de fotografias: Memórias fracionadas	124
3.2.2. Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idades	140
3.2.3. Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	176

INTRODUÇÃO

Caros leitores, confesso que fico um pouco desajeitado em ter que escrever nas linhas seguintes uma síntese da pesquisa ora desenvolvida. A função de *introduzir* a dissertação que apresentarei no decorrer das próximas páginas me parece bastante desafiadora e comprometedora.

Se, por um lado, a primeira impressão é a que fica, minha chance de persuadi-los para que prossigam com a leitura até a última palavra começa neste exato momento; por outro, não posso fazer uma propaganda enganosa com falsas promessas ou altamente pretensiosa.

Para relatar de forma objetiva a superfície que pousamos com esta pesquisa, creio que assumir uma narrativa desprestigiada seja um bom ponto de partida. Assim, digo que essa pesquisa visa investigar a práxis teatral de um *professor de arte*¹ realizada dentro do perímetro da escola básica. Para isso, num primeiro momento, procuramos mapear os grandes entraves (que se originam a partir das políticas institucionais que regem as instituições escolares pertencentes à educação básica, assim como as práticas engessadas no ensino das artes) para, na sequência, traçar um caminho que tentará contorná-los em busca de um processo artístico-pedagógico que esteja voltado ao campo do teatro.

Obviamente, seria muito ambicioso contemplar todas as escolas básicas no bojo desta pesquisa, principalmente quando reconhecemos que elas são entidades com vida própria e, por conseguinte, possuem especificidades e multiplicidades. Assim sendo, para não pecar num ato genérico, rememoro brevemente algumas escolas que estiveram no meio do meu percurso de vida - desde quando era aluno até me tornar um professor de arte - e faço uma parada na *EMEF “Professor Iran Rodrigues”* - escola municipal de ensino fundamental, localizada no município de Pirassununga/SP, onde atualmente integro o quadro de equipe docente.

Encontrei na pesquisa etnográfica a base metodológica que melhor se adequava aos objetivos desta caminhada enquanto pesquisador. E para justificar o motivo desta escolha, trago citações do professor acadêmico Narciso Telles (2012, p. 55), que explica esse método de

¹ Ao longo de todo este trabalho, utilizarei várias vezes a expressão *professor(a) de arte* ao invés de *professor(a) de teatro* por uma questão normativa, posto que os documentos legais que regem a educação básica no Brasil tratam por aquele nome os profissionais que ministram aulas regulares do componente curricular *Arte* - apesar de reconhecerem as formações especializadas em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

pesquisa por meio de duas características: a primeira, é que ela estabelece “contato direto e prolongado do pesquisador com as pessoas ou grupos selecionados para estudo”, colocando “o pesquisador como o principal instrumento de coleta e análise dos dados”; e a segunda, é o fato do etnógrafo se preocupar mais “em dar ênfase ao processo, àquilo que está ocorrendo, e não ao produto”.

Desta forma, proponho um “trabalho de campo intenso, minucioso e atento” (Ibidem, p. 55), que antes de qualquer coisa, me faça refletir sobre a minha realidade condicionada ao papel de professor de arte para, desta forma, ter consciência de como agir sobre ela em busca de um trabalho artístico-pedagógico que visa a afetividade e a transformação entre os pares que atuam no campo educacional.

No primeiro capítulo, “*Certidão de docência teatral: Uma decolagem espiralada e reticente*”, faço uma breve apresentação de cunho autobiográfico para relatar alguns episódios que considero decisivos na minha construção enquanto sujeito professor de teatro. Na sequência, faço uma incursão pelas escolas onde já lecionei, cujo intuito é evidenciar a versatilidade que o(a) professor(a) de arte precisa ter quando atua na educação básica – sobretudo, na qualidade de transitar por várias modalidades do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Por fim, classifico o(a) professor(a) de arte em quatro adjetivos: polivalente, decorador, promotor e propositor; e, desde já, assumo ter desempenhado todos eles conforme as circunstâncias de cada momento vivido.

Trata-se de uma investigação do “*ser-professor*” numa perspectiva que admite sua construção não apenas com a conclusão do curso de licenciatura plena, mas aos momentos que antecedem e sucedem esse evento. Assim, proponho descrever, num primeiro momento, como a imagem do professor se construiu em minha mente já na infância, para, posteriormente, apresentar as imagens que recaíram e recaem a essa profissão depois de formado e no próprio ambiente de trabalho.

Para um entendimento maior, o livro “*Ofício de mestre – imagens e autoimagens*”, com autoria do professor e pesquisador universitário Miguel Gonzalez de Arroyo (2020) – indicado pelo generoso Prof. Dr. Henrique de Souza Bezerra no dia do Exame de Qualificação desta pesquisa – acabou servindo de referência para sinalizar que a construção do “*sujeito-professor*” está imbricada nas imagens e autoimagens que recaem à essa profissão. Não cheguei

nem perto da contribuição que este pesquisador deixou para a comunidade docente, mas revisitei as imagens e autoimagens que incidiram no meu próprio “*ser-professor*”.

Autores como Fanny Abramovich (1985), Arão Paranaguá de Santana (2000), Gisa Picosque (2005), Miriam Celeste Martins (2005; 2006), Solange Utuari (2012), Dirce Helena Benevides de Carvalho (2013) e Carminda Mendes André (2017) me serviram de referência para qualificar o “*professor(a)-polivalente*”, “*professor(a)-decorador(a)*”, “*professor(a)-promoter*” e “*professor(a)-propositor(a)*”.

No segundo capítulo, “*As flores cultivadas no terreno escolar: Os desafios do ensino de teatro em sala de aula*”, faço uma análise reflexiva de como a vida existe no terreno escolar. Para isso, crio uma conexão da escola (independentemente de sua modalidade de ensino) com o conceito de *kindergarten* - desenvolvido pelo pedagogo alemão Friedrich Froebel. Neste ponto, ressalvo que não pretendo romancear o sistema de ensino brasileiro, como se fosse um belo jardim – aliás, essa ideia chega a ser utópica na educação básica; o que proponho, de fato, é não se dar por vencido frente a um sistema que pouco ou quase nada colabora para uma prática educativa de qualidade no ensino das artes. É preciso se atentar aos pequenos detalhes e fragmentos que permitem o florescimento - ainda que em estações secas e condições morosas.

A partir da reflexão de dois problemas estruturais da escola que desafiam o ensino de teatro - o espaço e o tempo limitantes – buscamos atribuir um novo significado para ambos. Com o intuito de demonstrar as condições “precárias” da escola, visitamos o conceito de “*corpos dóceis*” – cunhado por Michel Foucault (2014) em sua obra “*Vigiar e punir: Nascimento da prisão*” – e, na sequência, estabelecemos um diálogo com os conceitos de “*espaço vazio*” (aporte teórico de Peter Brook) e “*tempo-livre*” (aporte teórico de Jan Masschelein e Maarten Simons).

É importante deixar claro, desde já, que a práxis teatral desta pesquisa será aportada por uma metodologia ludopedagógica, considerando principalmente os “*jogos de improvisação*” – sem, portanto, adentrar no mérito de categorização de jogos (tais como *jogos teatrais*, *jogos dramáticos*, *dramatizações*, dentre outros). A preferência pela nomenclatura “*jogos de improvisação*” será explicada mais adiante.

Também nos apoiamos em alguns autores que pensaram sobre a escola e as práticas teatrais em sua dependência, são eles: Carmela Soares (2010), Ricardo Japiassu (2012), Celida Salume Mendonça (2019) e o próprio Jean-Pierre Ryngaert (1981; 2009). Todos eles, cada qual

à sua maneira, trouxeram reflexões precisas dos desafios encontrados na realidade escolar e sinalizaram caminhos para enfrentá-los e superá-los – com isso, me serviram de referência por já terem algumas “respostas prontas” para alguns obstáculos que se assemelham – e até mesmo se igualam – com aqueles encontrados na minha realidade concreta.

Por fim, faço uma análise reflexiva sobre minha prática artístico-pedagógica por meio dos jogos de improvisações, enfocando a importância deles para incitar e iniciar os alunos no fazer teatral e provocar a discursividade em torno de um assunto. Assim sendo, sustento a importância de se ter um tema disparador para o processo criativo: assim surge a “*senescência*” como um elemento a ser explorado com as atividades lúdicas e teatrais. Apesar da terminologia “*senescência*” não ser tão usual, preferi utilizá-la por conta da semelhança sonora que ela traz com “*infância*” e “*adolescência*” – o que pressupõe uma etapa de vida temporária e com especificidades. Contudo, os termos “*velhice*” e “*idoso*” também surgirão como sinônimo.

Já no terceiro e último capítulo, “*A senescência no tear: O entrecruzamento de vários fios condutores em processo de criação teatral*”, trarei um relato reflexivo sobre os processos criativos que os alunos dos 5ºs anos “A”, “B” e “C” – da EMEF “*Professor Iran Rodrigues*” – fizeram a partir do tema “*senescência*”. Ao todo, analisarei três ações performáticas, a saber: “*Álbum de Fotografias: Memórias fracionadas*” (produzida pelos alunos do 5º ano “A”), “*Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idades*” (produzida pelos alunos do 5º ano “B”) e “*Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso*” (produzida pelos alunos do 5º ano “C”). Convém informar que não havia a intenção de alcançar um produto cênico, posto que um dos alvos de interesse desta pesquisa estava centrado nas contribuições que os *jogos de improvisação* oferecem para o ensino de teatro – no entanto, os próprios alunos desejaram organizar um construto cênico a fim de compartilhar seus experimentos com um público externo.

CAPÍTULO 1. CERTIDÃO DE DOCÊNCIA TEATRAL: UMA DECOLAGEM ESPIRALADA E RETICENTE

A escrita acadêmica exige o cumprimento de alguns protocolos, mas peço licença para em alguns momentos me distanciar destas tendências e divagar no clima do poético. Acredito que a poeticidade tem um alcance mais íntimo para uma explanação de cunho subjetivo. Por esta razão, informo que em alguns momentos utilizarei escrita com itálico para situar tais divagações poéticas - contudo, a fonte em itálico também será utilizada conforme as normas acadêmicas: destaque, estrangeirismo e título de obra.

Decerto, com 30 anos de idade, vejo que acumulei incontáveis passos de uma caminhada contínua e não retilínea. Pela genialidade que é a mente humana, algumas pegadas ficam tatuadas para sempre na retina da memória. E é sobre essas pegadas, recolhidas durante as andanças que realizei em três décadas de existência, que este capítulo se debruça para revelar algumas circunstâncias que me levaram até a sala de aula. Se houvesse um mapa com todos os logradouros que cruzei, não faltariam cores, poesias e sorrisos.

Peço aos leitores, principalmente àqueles que assumem o papel social de educador(a) das artes, que à medida que leem meus relatos também criem recortes de suas experiências numa reflexão pautada na interrogativa "*Quais caminhos me levaram até a sala de aula?*". Esse pedido não tem a ver com um exercício de encaixes perfeitos, ou seja, trazer à tona situações que se assemelham com aquelas que exponho. Trata-se de uma convalidação das réplicas singulares e do tecimento de histórias coletivas.

Em três paragens, relatarei algumas reflexões – feitas à sombra da arte e da educação - necessárias para explicar o meu processo de metamorfose, migrando do sujeito indefinido para o sujeito professor de arte. Embora eu as apresente isoladamente, elas estão interseccionadas e são responsáveis pela identidade que assumo atualmente.

Na primeira paragem, me concentro em alguns episódios que serviram como trampolim para despertar meu interesse pela docência e pela arte. Já na segunda, apresento um panorama das escolas que estive ministrando aula de arte enfocando as esferas às quais trabalhei (rede de ensino estadual e municipal). E finalizo com a terceira paragem, onde trago diferentes tipos de professores que comumente são performados no ensino das artes.

1.1. Os dias letivos do meu calendário autobiográfico: Lições dadas pela própria vida!

Tamanha é a tarefa de demarcar com precisão o momento em que a docência entrou de forma decisiva em minha vida. Por esta razão, acabo optando por uma narrativa sucinta de algumas situações que considero importantes dentro de minha trajetória pessoal.

Talvez cause um estranhamento utilizar a expressão “*trajetória pessoal*” em vez de “*trajetória profissional*”, dado que o objetivo deste capítulo consiste em apresentar-me profissionalmente. Contudo, a escolha pela apresentação com cunho autobiográfico se justifica por entender que a profissão de professor chegou até mim como um reflexo de minha própria história de vida.

Relatarei algumas experiências, que segundo o filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Seduzido por esta citação, questiono o que me passou, o que me aconteceu e o que me tocou para que futuramente eu chegasse à posição de docente e encontro a resposta desta indagação em minha própria história de vida.

Para o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1976), um dos principais adeptos da corrente pragmatista, a experiência possui particularidades. Na sua visão, “tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (DEWEY, 1976, p. 16). No que tange o segundo aspecto, da *experiência mediata*, o autor prossegue com o raciocínio de que “assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (Ibidem, p. 16).

Neste sentido, apresentado por John Dewey, observo uma série de experiências acumuladas e que influenciaram direta e indiretamente na minha escolha pela profissão de professor de arte. E é sobre elas que quero discursar nesta primeira paragem.

Ex-pe-ri-ên-cia: um termo que assume múltiplas conotações dependendo das correntes filosóficas a que se filiam seus teóricos. Ao mesmo tempo, tão cobiçado no meio profissional e que, comumente, durante uma entrevista de emprego, somos confrontados com a pergunta clichê disparada pelo entrevistador: “*Qual a sua experiência nesta área?*”. Ou, então, somos pegos em flagrantes tentando preencher com várias linhas o campo “*Experiência profissional*”,

presente num currículo, numa tentativa de comprovar competência e destreza necessárias ao cargo pretendido.

No meu caso, o “*vir a ser*” professor se consolidou por uma série de acontecimentos que se inscrevem no conceito de *devir*². Embora não tenha o intuito de detalhar minuciosamente os fundamentos filosóficos deste, pois, além de não ser o foco desta pesquisa, assumiria os riscos das errâncias se assim me atrevesse, farei uma breve resenha para não caracterizar uma menção desprovida de sentido.

Fernanda Barreto (2018), professora do curso de graduação em Direito da *Universidade Salvador - UNIFACS*, em seu discurso de paraninfa aos formandos em Direito no segundo semestre de 2017, diz: “De fato, o tempo flui incessantemente. Somos filhas e filhos do Devir, dessa constante mutabilidade e ausência de permanência que se inscreve na cartografia/memória da nossa pele, em cada pegada que deixamos na trilha chamada vida”. (BARRETO, 2018, p. 1). Essa citação, além de mencionar o conceito de *devir*, transpira poeticidade – por isso a trago!

Também recorro a uma sucinta definição extraída do texto científico “*O conceito de devir a partir da filosofia da diferença*”, com autoria de Maicon Barbosa (2010) – professor adjunto de Psicologia na *Universidade Federal Fluminense*. Para Barbosa (2010, p. 84), “o conceito de devir se constrói a partir de concretudes do real, ou das realidades engendradas, e não por meio de exercícios de abstração separados da experimentação da vida”. Nesta ótica, vivemos num *modus operandi* de relacionamentos e compartilhamentos com tudo aquilo que nos circunda e, desta interação, nos tornamos um outrem: “um devir faz passar uma destruição e uma criação, uma desterritorialização e uma reterritorialização” (BARBOSA, 2010, p. 90). Assim sendo, aquilo que sou – à guisa de exemplo, o *professor de arte* que me tornei – nada mais é do que uma alusão aos devires relampejados nos meus caminhos.

² *Devir* é um conceito filosófico que em linhas gerais está engatado à ideia de que as coisas estão em constante movimento. Foi inicialmente formulado pelo filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso, com efeito de sua famosa frase: “Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas já serão outras”. Este conceito foi desenvolvido posteriormente por outros filósofos, como é o caso dos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, ambos adeptos do movimento pós-estruturalista.

Agora que já me satisfiz sumariamente de um breve aporte teórico para defender minha famigerada vontade em apresentar-me profissionalmente sob a perspectiva privada e informal, enunciarei as experiências que me atravessaram e me levaram até a sala de aula.

O fato de me licenciar - concluir com êxito o curso de “*Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas*” (2010-2013), pela *Universidade São Judas Tadeu – USJT* - e, finalmente, conseguir um diploma me conferindo o direito de exercer o ofício da docência, não bastou por si próprio para me colocar como um autêntico *professor de arte*.

Antes de prosseguir, é necessário frisar que a assertiva levantada no parágrafo anterior não tem intenção de denunciar ou insinuar que o território acadêmico não faz jus ao seu objetivo ou qualquer outra coisa que o valha - pelo contrário, minha graduação foi de suma importância para me instrumentalizar e me profissionalizar. Contudo, foi apenas uma das múltiplas experiências formativas que me conduziram até à docência, de modo que cometeria injustiça caso atribuisse reconhecimento exclusivo ao academicismo, no que diz respeito ao meio que me edificou como um sujeito professor.

Todas as profissões são admiráveis - pelo menos num panorama social, mas a de professor, aos meus olhos, sempre foi de muito orgulho. Essa admiração incorreu por dois motivos: o primeiro, se deve ao fato de que o exemplo vinha de minha própria casa, uma vez que minha mãe atuava – e ainda atua – como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e o segundo, se deve ao fato de que passamos boa parte de nossa vida rodeado de professores, especialmente no período da infância e da adolescência.

Usufruí da modelização da profissão de professor. Se em casa presenciava a labuta exercida por minha mãe (a saber: correção de provas, preparação de atividades, formação contínua etc.), na escola observava a atuação de todos os professores que passaram por mim. Destas relações, fui construindo imagens inerentes ao professorado.

Em “*Ofício de mestre: imagens e autoimagens*”, o professor e pesquisador universitário Miguel Gonzalez Arroyo (2020) fez um extenso estudo sobre a identidade do professor. Segundo o autor, o professor acaba sendo um sujeito indefinido, pois “o desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e autoimagens pretendidas por cada um cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos?” (ARROYO, 2020, p. 30).

Não asseguro que a simples convivência com os meus saudosos professores em sala de aula e a consciência de que o trabalho docente se estende para além do ambiente escolar (observando a vida diária de minha mãe nos espaços extraescolares) foram determinantes ou suficientes para que eu soubesse plenamente o ofício da docência. No entanto, representaram o meu primeiro contato, ainda que indireto, com o mundo do magistério.

Por sua vez, ser professor não traz uma definição própria. O chavão “*ser professor de quê?*” presume a necessidade de uma especialidade. Existem várias áreas de formação de professores: professor(a) de arte, professor(a) de português, professor(a) de matemática, professor(a) de história, professor(a) de inglês e assim interminavelmente. Cabe agora relatar as incidências da arte no meu percurso, a fim de justificar a escolha pelo “*professor de arte*”.

Meu contato com a arte começou de forma precária e num cotidiano provido de convenções preestabelecidas. Se apresentava à minha pessoa uma arte com trejeitos estereotipados e urgidos por um sistema padronizador - que sobrevive à beira de uma conduta impositiva, inflexiva e intransigente.

Não tenho intenção de ir muito longe, narrando cada pormenor de minha vida e fazer com que este capítulo se torne extenso e enfadonho. Contudo, para ilustrar o predito - o momento incipiente da arte em minha vida - admito que foi sob o aspecto reducionista que tratarei a seguir com base em três ocorrências.

A primeira ocorrência tem como cenário a própria escola, que dispunha de uma grade curricular contemplando a disciplina de *arte* como um componente obrigatório e com carga-horária que variava entre uma e duas horas-aulas semanais.

Durante o período em que cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cruzei com vários professores de arte. As atividades desenvolvidas em suas aulas consistiam, em maior parte, nas famosas “*releituras*”³ de obras artísticas, estudos biográficos de vários artistas qualificados como expoentes nos movimentos artísticos, análise de imagens impressas nos livros didáticos, produção de desenhos nos moldes temáticos ou livre, entre outras. Ou seja, essas atividades se concentravam no ensino das artes visuais e, ainda assim, numa abordagem bem limitada e reduzida. Me arrisco a dizer que os quadros “*Mona Lisa del Giocondo*”, de

³ O termo foi destacado com aspas pois há uma divergência sobre a terminologia *releitura* na práxis artístico-pedagógica.

Leonardo da Vinci (1452-1519) e “*Abaporu*”, de Tarsila do Amaral (1886-1973), foram exibidos em todas as séries de forma repetitiva, prolixa e fastidiosa.

Para não ser injusto com a escola, embora reclamo que ela tenha sido comigo (ou talvez conosco), saliento que de vez em quando a dança e a música também marcavam presença – ainda que de um jeito simples e empobrecido. Dando como exemplo, em razão das datas cívicas, esporadicamente os alunos eram carregados a desempenhar uma ação com os afamados desfiles compostos por fanfarras e corpos coreográficos; ou também pelas típicas festas juninas, onde a *quadrilha*⁴ era coreografada em virtude de uma tradição arraigada na cultura escolar, desempenhada por alunos caracterizados de forma caricata e estereotipada.

A despeito das *quadrilhas*, embora vistas como o escopo das críticas em torno de sua relevância artístico-pedagógica, na minha visão consigo extrair alguns aspectos positivos. Enxergo-a como um subterfúgio para o lúdico, o dramático e o performático. Pelo menos numa educação que não oportuniza nenhum contato estreito com a arte, o mínimo acaba sendo de grande valor.

A segunda ocorrência tem a ver com a arte cotidiana, isto é, quando a arte entrecruzava casualmente nas ações do meu dia a dia. Aqui é importante ressaltar que a minha infância se sucedeu na última década do século passado, enquanto a adolescência na primeira década do século vigente. A internet ainda não era uma tecnologia tão acessível, os celulares eram tidos como artigos de luxo e a televisão junto com a rádio mantinham o *status* de serem uma necessidade básica do ser humano – embora a primeira tivesse força maior.

Por conseguinte, muito do que consumia era por intermédio da televisão e da rádio. E neste ponto, Jean-Pierre Ryngaert (1981), um dos autores basilares que fundamentam os jogos dramáticos no âmbito escolar, em seu livro “*O jogo dramático no meio escolar*” problematiza essa relação do sujeito que é influenciado por aquilo que consome, dando ênfase à televisão.

Mas é, evidentemente, a televisão quem fornece a maior quantidade de esquemas tentadores, quer por intermédio dos numerosos filmes que programa, quer pelos folhetins de tipo policial, os *westerns*, e, por vezes, a ficção científica. É difícil

⁴ A *quadrilha*, também conhecida por *quadrilha junina*, *quadrilha caipira* ou *quadrilha matuta* é um estilo de dança folclórica. Trata-se de uma dança coletiva bailada em pares e comumente apresentada nas festas juninas – uma manifestação popular que celebra as tradições culturais e, no caso do estado de São Paulo, acontece para reverenciar a cultura caipira.

identificá-los porque os estereótipos utilizados referem-se muito mais a um ‘gênero’ do que a uma intriga determinada. (RYNGAERT, 1981, p. 176)

Embora a obra deste autor não se fixa somente num debate acerca da arte fragilizada em detrimento de questões alheias impostas, o trecho propositalmente extraído desenha bem como o conceito de arte se edificou em minha mente. Hoje, acredito que a *internet* ultrapassou o domínio da televisão.

Cheguei a acreditar que o trabalho de ator se limitava ao formato televisivo e cinematográfico – e qualquer outra expressão diferente disto, era uma tentativa de cópia. E mais tarde, principalmente no curso de graduação, por várias vezes tive que ocultar tal convicção, para não ser visto como um indivíduo ingênuo e *nonsense*. E sobre essa ocorrência, observo que o processo de desconstrução leva um tempo considerável.

Em meio as brincadeiras de infância e na companhia de outros colegas, sustentava tudo aquilo que aprendia com a televisão. Reproduzíamos as cenas consideradas icônicas das telenovelas, com direito aos bordões e *closes* dos personagens alegóricos. Sabíamos várias coreografias da banda “*É o Tchan*”⁵, assim como de outras músicas de sucesso.

O propósito desta segunda ocorrência não é desqualificar os conteúdos transmitidos pela televisão e pela rádio – ou até mesmo pela internet. A discussão ora exposta gira em torno do indivíduo que recolhe para si essas centelhas unilaterais, numa zona paralisada que prospera às custas das reproduções de mesmices. O incômodo seria equivalente caso vivesse à luz da arte erudita, sem nenhum contato com a arte popular.

Por fim, a terceira e última ocorrência também tem como pano de fundo a escola, só que desta vez não pela relação aluno regularmente matriculado *versus* mantenedora do ensino formal. Neste momento, participava do programa “*Escola da Família*”⁶, que já naquela época visava uma convivência entre os entes da comunidade escolar e sua circunvizinhança para a troca de conhecimentos. O que me chamava atenção eram as aulas (não sei se posso chamá-las

⁵ *É o Tchan* é um grupo musical formado em 1994 e que foi um fenômeno musical na década de 90.

⁶ A “*Escola da Família*” é um programa social que foi implantado no dia 23 de agosto de 2003, durante a gestão do antigo secretário de Educação do Estado de São Paulo, Gabriel Chalita. Foi instituído mediante o Decreto nº 48.781/2004, sancionado por Geraldo Alckmin – que naquele momento assumia o cargo político de Governador do Estado de São Paulo. O programa tem como propósito manter as escolas públicas estaduais abertas aos finais de semana, com o intuito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à cultura de paz e à oferta de atividades artísticas, esportivas, recreativas, formativas e informativas.

de oficinas) inclinadas para o saber artístico e desenvolvidas por profissionais da educação, universitários e voluntários.

Foi neste programa onde iniciei as aulas de *Vitrine Viva*⁷ e Dança, me possibilitando um contato mais próximo com a arte. Contudo, o programa não dispunha de grandes recursos para viabilizar que tais ações fossem desenvolvidas de forma contínua e progressiva. Quase tudo era solucionado de forma sucateada – por exemplo, a dependência de que alguém da comunidade levasse a caixa de som para as aulas e que os próprios alunos organizassem o espaço (com a retirada das carteiras escolares, a limpeza da sala de aula, as soluções logísticas etc.). Em alguns casos, as aulas culminavam numa apresentação artística aberta ao público – e muitas vezes, recebíamos convite para nos apresentarmos em eventos externos. Tínhamos que arrecadar dinheiro (com rifas, mensalidades, doações etc.) para arcar com as despesas ocasionadas pela confecção de figurinos, transporte e alimentação – principalmente para os eventos externos.

O programa “*Escola da Família*” serviu de incubadora para crescer o desejo em me tornar um artista. Todavia, a queixa expressada no parágrafo anterior se resume pelo fato da arte ser valorizada quase que exclusivamente pela força da resistência daqueles que a fazem. Apesar de existirem políticas públicas voltadas à cultura, onde a arte é um importante braço, as mesmas ainda se encontram deficitárias em vários sentidos.

Relatei essas três ocorrências não por serem as únicas, mas por traduzirem justamente as circunstâncias pela qual a arte reverberou em mim. Daí por diante, em meio a tantos estudos e outras experiências, compreendi que a arte se formava em vários territórios – se não for em todos. Mais ainda, compreendi que sua expressão contrapunha qualquer normatização ou padronização.

Por conseguinte, os *devires* que colhi no percurso das estradas em que estive me trouxeram até este território onde se fundem duas figuras: artista e professor – ou *professor de arte*, como prefiro chamar. Eis que surge uma nova excursão: aquela trilhada por um(a) professor(a) de arte.

⁷ *Vitrine Viva* é uma dança performática inspirada no estatuísmo (técnica de mímica influenciada pelas artes visuais, principalmente a escultura).

1.2. No meio do caminho tinha uma escola, tinha uma escola no meio do caminho

Na paragem anterior, relatei algumas experiências que me atravessaram e deixaram tijolos para a construção deste professor que hoje habita em mim. E isso não quer dizer que eu tenha me transformado numa obra conclusa, pois continuo acrescentando, retirando e substituindo os tijolos conforme as ocasiões da vida – e neste ponto, evoco novamente a noção de *devir*.

Cabe agora relatar brevemente as escolas por onde estive lecionando aulas de arte após concluir, em 2013, o curso de bacharel e licenciatura plena em *Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas*, pela *Universidade São Judas Tadeu - USJT*. Até o presente momento, coleciono nove anos de efetivo exercício como educador de arte e falar sobre eles nesta paragem pode parecer maçante, mas tem um motivo especial que comentarei adiante.

Minha carreira docente começa entre os anos de 2014 até meados de 2015, quando monitorei oficinas de *Teatro e Música* no *Programa Mais Educação*⁸. Atuei em duas unidades escolares da Rede de Ensino de Pirassununga, sendo a de tempo integral *EMEF CAIC “Dr. Eitel Arantes Dix”* e a rural *EMEIEF “Prof.^a Maria Aparecida Reck Cabral”*.

Neste programa, embora não desenvolvesse o ofício de professor, estava em contato direto com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Considero minha estadia nele como um período de estágio que me possibilitou adentrar na realidade escolar e isso acabou sendo um marco em minha vida profissional – até mais relevante que o estágio supervisionado na época da graduação.

Em agosto de 2015, iniciei minha trajetória como docente por contrato de trabalho temporário na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde permaneci até agosto de 2020 lecionando aulas para a disciplina de arte. Ao longo destes cinco anos, atuei em treze escolas estaduais distribuídas em cinco cidades do interior de São Paulo pertencentes à Diretoria

⁸ O “*Programa Mais Educação*” foi criado pelo Ministério da Educação – por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 – com o objetivo de compor a jornada escolar em escolas estaduais e municipais de tempo integral. Para isso, oferece uma série de atividades optativas nos eixos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

de Ensino – Região Pirassununga, sendo: Pirassununga, Leme, Santa Rita do Passa Quatro, Santa Cruz da Conceição e Santa Cruz das Palmeiras.

Os professores contratados na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, via cadastro emergencial, atuam na substituição de professores efetivos ou atribuindo aulas livres (que nenhum outro professor atribuiu). Para ser mais direto, a condição de trabalho deste professor é extremamente precária, pois acabam lecionando em várias escolas – como se fossem *tapa-buraco*; além disso, o encerramento prévio dos contratos reforça ainda mais esta instabilidade.

Durante o período que estive empregado na Rede Estadual, lecionei aulas de arte para o Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Normalmente, os horários das aulas ministradas pelos professores contratados são fragmentados, com as chamadas *janelas* – e nos horários vagos, era comum que a direção da escola oferecesse aulas eventuais para esses profissionais da educação, sem a necessidade de ter formação na disciplina que iria cobrir. Assim, cheguei também a lecionar aulas de matemática, química, inglês, geografia, dentre outras. Não comentarei o que penso a respeito disso, mas pelas circunstâncias do momento, não tive como negá-las.

Não tínhamos liberdade para escolher o conteúdo que trabalharíamos com os alunos em sala de aula, tampouco optar por uma prática artístico-pedagógica voltada numa linguagem artística específica. O Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Educação, distribuía o material didático para seus alunos semestralmente – e, no caso da apostila de arte, tanto os conteúdos quanto os exercícios já estavam prontos, devendo o professor apenas aplicá-los para a sua turma.

De 2018 até 2019, trabalhei como professor permanente na Prefeitura Municipal de Araras-SP, lecionando aula de arte em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo: *EMEF “Antônia Marques Dahmen”* e *EMEF “Prof.^a Adalgisa Perim Balestro Franzini”*. Na primeira, lecionava para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental; na segunda, lecionava apenas para as séries finais do ensino fundamental.

Informo que os professores de arte do município de Araras também podem atribuir aulas para as turmas da Educação Infantil, mas no tempo em que estive lecionando não optei por esta modalidade de ensino - somente trago essa informação como adendo para reforçar que o(a) professor(a) de arte muitas vezes tem que transitar por todas as modalidades de ensino da

educação básica, lecionando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; para tanto, tendo que assumir o perfil profissional adequado para cada uma destas etapas.

Diferente da Rede Estadual, o Sistema de Ensino do Município de Araras não seguia uma apostila, embora houvesse materiais didáticos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os professores tinham que preparar seus planos de aulas de acordo com a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e entregá-los para a coordenação dar visto. Neste sentido, acabava se igualando com a realidade da Rede Estadual sobre o fato do(a) profissional não conseguir assumir uma práxis pedagógica concentrada na sua área de formação.

A respeito da *BNCC*, trata-se de um documento normativo, produzido pelo Governo Federal, que visa definir e sistematizar um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas na educação básica. E apesar de se apresentar como progressista e preocupado com a universalização e integração do ensino escolar, a meu ver, este documento acaba sendo conteudista. Matematicamente, a *BNCC* dispõe de 61 habilidades (distribuídas nas unidades temáticas de Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas) para o componente curricular de Arte no Ensino Fundamental (das quais, 26 são para as séries iniciais e 35 para as séries finais). Se considerarmos que o calendário escolar possui 200 dias letivos e que são 5 dias letivos na semana, temos em média 40 semanas – totalizando, aproximadamente, 80 horas-aulas de arte, uma vez que a grade curricular dispõe de duas horas-aulas semanais para esse componente curricular. Ignorando os feriados, as atividades extracurriculares e outras condições que acabam por suspender algumas aulas regulares, o(a) professor(a) dispõe uma média de apenas 2 ou 3 aulas para desenvolver cada uma das habilidades previstas na *BNCC* – e isso revela que tal documento normativo ainda não superou o olhar estigmatizado que a educação escolar enfrenta. Ademais, acaba valorizando as dimensões ensinante e conteudista em oposição à dimensão formativa.

Em agosto de 2020, ingressei ao quadro de professores efetivo do município de Pirassununga, onde atuo somente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Aqui, os professores também precisam alinhar suas propostas pedagógicas com a *BNCC*, mas existe uma maleabilidade maior quanto a direcionar o ensino da arte num eixo específico.

Tentando enxergar de forma otimista, o período em que estive empregado nas redes de ensino do estado de São Paulo e dos Municípios de Araras – e agora Pirassununga -, foi

bastante enriquecedor no sentido de provocar uma versatilidade para lidar com alunos de praticamente todas as faixas etárias. No entanto, fica notável que minha prática docente muitas vezes se sujeitou à itinerância por nunca consegui permanecer por muito tempo numa mesma escola – sempre tendo que pôr à prova meu profissionalismo e começar desde o zero.

Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, me expresso dizendo que “*no meio do caminho tinha uma escola, tinha uma escola no meio do caminho*” para expor que várias vezes os professores de arte (principalmente aqueles que são iniciantes) precisam se sujeitar a uma jornada de trabalho que engloba várias escolas ao mesmo tempo (podendo, inclusive, ser de municípios diferentes) e lecionar para várias modalidades de ensino (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio). Acerca da jornada de trabalho, muitas vezes esses professores atuam no período matutino, vespertino e noturno; por vezes, com acúmulo de cargos.

Entre tantas escolas que estive, a *EMEF “Professor Iran Rodrigues”* se destaca por ser o local onde ocorreram minhas práticas artístico-pedagógicas que foram investigadas no escopo desta pesquisa. Trata-se de uma escola que pertence à Rede Municipal de Ensino de Pirassununga, subordinada à Secretaria Municipal de Educação, localizada na Vila Santa Fé - bairro periférico pertencente ao distrito de Cachoeira de Emas, que faz parte do município de Pirassununga.

Fotografia 1 - EMEF "Professor Iran Rodrigues" - I



Fonte: Acervo do autor

A *EMEF "Professor Iran Rodrigues"* foi construída pela Prefeitura Municipal de Pirassununga com o objetivo de oferecer o ensino regular das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos para a comunidade local. Além da Vila Santa Fé, também atende a população dos bairros circunvizinhos, sendo: Jardim Luiz de Castro, Jardim Santa Clara e Jardim Bela Vista – todos esses bairros foram desenvolvidos a partir de conjuntos habitacionais e, juntos, possuem cerca de oito mil habitantes. Tem como patrono o saudoso professor e diretor de escola Iran Rodrigues – também ex-secretário da educação.

Em relação à sua estrutura física, a *EMEF "Professor Iran Rodrigues"* ocupa uma quadra urbana e é delimitada por alambrado. Seu complexo possui dois blocos, como mostra a fotografia a seguir.

Fotografia 2 - EMEF "Professor Iran Rodrigues" - II



Fonte: Acervo do autor

O bloco da esquerda possui onze cômodos, sendo: secretaria, diretoria, almoxarifado, banheiro feminino (funcionárias), banheiro masculino (funcionários), banheiro PNE (pessoas com necessidades especiais), sala de recursos pedagógicos, sala dos professores, sala de informática, cozinha e lavanderia. O bloco da esquerda também possui onze cômodos, sendo: oito salas de aulas, sala de leitura, banheiro masculino (alunos) e banheiro feminino (alunas). O refeitório fica entre os dois blocos numa área coberta e na área externa tem uma quadra poliesportiva, que também é utilizada pela comunidade.

1.3. O(a) professor(a) na lista de chamada: Quando responder “*presente*”?

O pensamento metafórico que nomeia o título desta paragem, “*O(a) professor(a) na lista de chamada: Quando responder ‘presente’?*”, destaca que existe uma pluralidade do sujeito professor e, considerando essa diversidade, qual me representa?

Ressalto que as particularidades referentes à figura do professor, aqui abordadas, não têm a ver com a sua especialidade (enquanto área do conhecimento, já comentada na primeira paragem), mas sim enquanto a sua prática docente. Tais definições, que modulam a figura do professor, estão atreladas às imagens e autoimagens mapeadas por Miguel Gonzalez Arroyo (2020) – imagens e autoimagens que, além de conferir “*quem é*” ou “*como deveria ser*” o(a) profissional da educação, também estabelecem um estatuto para ele(a). Concordando com este autor, de que há uma representação social que nos diz “esqueçam o que são e sejam o docente que propomos, que arquitetamos e queremos” (ARROYO, 2020, p. 34), busco pontuar quais são as imagens sociais e institucionais que são empregadas ao(à) professor(a) de arte e a autoimagem que construí para as minhas práticas docentes.

Antes de abrir este leque de opções, me apoio na definição do termo *professor* – sem titubear, proponho buscar o significado desta palavra no próprio dicionário. Recorrer ao verdadeiro sentido da palavra é uma defesa que Larrosa (2002) fez em seu artigo “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*”.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 21)

Segundo o *Dicio - Dicionário Online de Português*, o vocábulo “*professor*” é um substantivo masculino, cujo significado é “aquele que ensina, que passa o conhecimento que possui acerca de um determinado assunto; docente”. Agora, o que me interessa são as adjetivações que se incorporam neste substantivo a fim de qualificá-lo – e evidentemente, essas adjetivações também ocorrem com as palavras.

A princípio, parto do senso comum instalado dentro das instituições escolares e que sinonimiza o(a) professor(a) de arte com as categorizações de *professor(a)-polivalente*, *professor(a)-decorador(a)* e *professor(a)-promoter*. Ainda no que diz respeito a esses tipos de docentes, pondero que evidenciá-los nos confins desta pesquisa não assume a intenção de pô-los como protagonistas de uma educação de qualidade com o ensino da arte – pelo contrário, apresento-os como agentes responsáveis pela mediocridade deste ensino.

Numa lista de chamada, esses tipos de professores seriam indivíduos vistos como descomprometidos e que pouco ou quase nada têm para contribuir com uma educação escolar de qualidade. Nota-se, no entanto, que esses três tipos de professores são imagens construídas socialmente e desvencilhar-se delas não é tão fácil – pois, à primeira vista, tal atitude seria encarada como uma insubordinação frente àquilo que já foi decretado.

Por fim, nomeio o professor que me inspira: o(a) *professor(a)-propositor(a)*. Ele(a) surge quando o(a) professor(a) de arte se divorcia do senso comum atrelado à disciplina de arte. Em minhas práticas docentes, procuro me espelhar neste sujeito - ainda que o espelho por vezes esteja distorcido ou estilhaçado em decorrência da herança cultural.

Tentarei, numa abordagem sucinta e elucidativa, destacar o *modus operandi* do(a) *professor(a)-polivalente*, *professor(a)-decorador(a)*, *professor(a)-promoter* e *professor(a)-propositor(a)* - figuras emblemáticas na ambiência escolar.

1.3.1. Professor(a)-polivalente

O(a) *professor(a)-polivalente*, quando encartado ao(à) educador(a) que ministra aula de arte, não é bem-quisto por aqueles teóricos da educação que discutem a condição do(a) professor(a) de arte ser *quatro em um*⁹. Mas por qual razão há uma resistência em aceitá-lo(a) como um modelo ideal para o(a) professor(a) de arte?

Nesta discussão acirrada, três questões surgem insistentemente na tribuna: *Como um(a) único(a) profissional tem capacidade para ensinar quatro subáreas*¹⁰ *artísticas? Como*

⁹ A expressão “*quatro em um*” aqui utilizada, faz menção ao professor(a) de arte que precisa ensinar as quatro linguagens artísticas (a saber: artes visuais, música, dança e teatro).

¹⁰ Utilizo o termo “*subáreas*” em substituição ao de “*linguagens*”, nomenclatura comumente utilizada nos documentos oficiais que regem a educação – principalmente aqueles que tratam da estrutura pedagógica do componente curricular *arte*.

o(a) docente ministra aulas numa proposta pedagógica polivalente, sem que isto resulte na superficialização e/ou banalização deste ensino? E como considerar os saberes inerentes às suas linguagens artísticas por meio de uma abordagem híbrida?

De fato, tecerei uma crítica sobre o ensino da arte que assume uma abordagem polivalente – mas, o que proponho, é verificar num primeiro momento os aspectos da polivalência que são defendidos para, em seguida, confrontá-los. Reconheço que a polivalência existe e há alguns pilares que a sustentam. Antes de negá-la, creio ser oportuno ver a origem de seu legado para daí sim argumentar suas fraquezas e limitações.

A professora e pesquisadora Daiane Solange Stoeberl da Cunha (2020), em sua tese “*A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha*”, traz algumas reflexões interessantes entorno deste assunto. Para ela, quando olhamos para a polivalência isoladamente, encontramos uma qualidade desejável e admirável ao ser humano.

Aplicada à capacidade humana, a polivalência está relacionada a versatilidade multifuncional, a saber, a capacidade prática de exercer multitarefas. O sujeito polivalente possui habilidades úteis às diferentes situações, contextos e funções. Deste modo, polivalente é a pessoa capaz de transitar bem em diferentes áreas e/ou técnicas. (CUNHA, 2020, p. 67).

Em contraponto, a autora destaca que quando a polivalência aparece anexada ao ensino das artes, esses atributos positivos não se mantêm e passam a assumir um sentido polêmico. E é neste ponto que encontramos o ‘x’ da questão.

O aspecto pejorativo atribuído ao ensino de Arte polivalente é agravado muito em função da atuação de professores com formação acadêmica obtida em Licenciaturas de Arte específicas em sala de aula. Este fator fez com que pesquisadores e educadores artísticos passassem a encarar a polivalência com certa reserva. (CUNHA, 2020, p. 70).

Sublinhando essas duas citações de Daiane Cunha, conjecturo se o fato de o(a) professor(a) advir de uma formação acadêmica que concede habilitação específica numa única subárea artística, já basta por si só para torná-lo(a) *professor(a)-polivalente*. E nas imediações desta especulação, me auto-observo e encontro um sujeito diplomado que proveio de uma formação acadêmica centrada nos saberes das artes cênicas. Assim sendo, vejo bastante pertinência quando me reporto à comparação, talvez “esdrúxula”, de que pedir para um(a) professor(a) de teatro dar aula de dança, de música ou de artes visuais, seria o mesmo que pedir

para um(a) professor(a) de inglês dar aula de espanhol. Que capacidade eu teria para ensinar uma determinada técnica de pintura, a interpretação de uma partitura musical ou as articulações corporais que uma coreografia requer?

Sobre *ensinar*, Paulo Freire parte do ponto de vista da gramática e diz que “o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém” (FREIRE, 2006, p. 23). Logo, para ensinar, o primeiro pressuposto é *saber* aquilo que será ensinado.

Não dá para admitir o(a) *professor(a)-polivalente* apenas por ele(a) portar um diploma que certifica sua licenciatura numa linguagem específica. Frear essa crença é um ato de resistência contra a banalização da arte, a desvalorização do(a) profissional e a precariedade do ensino das artes.

A criticidade aqui exacerbada tem mais a ver com a validação desvairada do(a) *professor(a)-polivalente* do que recusar sua existência. Essa figura pode sim existir no seio escolar, desde que o(a) profissional tenha formação específica nas subáreas que engloba seu ofício – o que quero dizer, é que é possível que o(a) mesmo(a) profissional tenha formação em Teatro e Dança, ou em Música e Artes Visuais, entre outras. Contudo, na realidade, isso não é considerado, pois o(a) professor(a) que tem licenciatura numa única subárea artística, já recebe o passaporte livre para lecionar as outras subáreas.

A polivalência no ensino da arte foi concebida de forma imposta pelos dispositivos legais que regem a educação básica no Brasil e, por conseguinte, vem sendo mantida pelos instrumentos que corroboram com esse sistema.

Em 2000, ao publicar o livro “*Teatro e formação de professores*”, o professor e pesquisador acadêmico Arão Paranaguá de Santana (2000) trouxe uma pesquisa documental para compreender os caminhos históricos que marcaram a formação de professores voltados para o ensino de teatro na educação básica do Brasil. Segundo as fontes investigadas por esse autor, a polivalência se instaura compulsoriamente no período da escola tecnicista:

Num momento em que emergiam críticas ao ensino oficial e à política educacional como um todo, adotou-se no currículo da escola básica uma disciplina com conteúdo adjetivado – Educação *Artística* -, ao sabor das ideias propostas pelos legisladores do poder instituído. Em outras palavras, inventou-se uma outra modalidade do *milagre brasileiro*, termo cunhado para caracterizar as diretrizes econômicas adotadas pela ditadura militar, mas que serve, metaforicamente, para traduzir a maneira com que foi

conduzido originalmente o ensino das artes, pautado numa fusão polivalente das linguagens, com vistas a tornar mais humano o ensino profissionalizante regulamentado pela lei 5692/71, ou melhor, voltado para o desenvolvimento *harmonioso* (sic) do educando. (SANTANA, 2000, p. 27-28)

Se, por um lado, a Lei 5.692 de 1971 trouxe a obrigatoriedade do ensino de teatro na educação básica; por outro lado, legitimou o *professor-generalista* no ensino das artes. Ademais, a formação em Ensino Superior para o curso de *Educação Artística* acontecia por meio das licenciaturas de curta duração – inicialmente, com duração de dois anos (conforme dispõe o Parecer nº. 1.284/73 e a Indicação nº. 23/73). Acerca deste cenário, o professor Ricardo Japiassu (2012), em seu livro “*Metodologia do ensino de teatro*”, esclarece outra situação agravante:

Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *educação artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5.692/71 e tinham o objetivo de formar um profissional polivalente, ‘fluente’ em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da *educação artística* nas redes pública e privada de ensino – o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de conhecimentos afins (*comunicação e expressão* ou *educação física*, por exemplo) para ‘taparem o buraco’ do currículo mínimo definido pelo MEC. Outra ‘estratégia’ dos estabelecimentos escolares para ‘atender’ às determinações do Governo Federal foi o oferecimento do *desenho geométrico* (conteúdo de *matemática*) com a denominação de *educação artística* [...]. (JAPIASSU, 2012, p. 64).

Atualmente, a LDB¹¹ preconiza em seu artigo 26, parágrafo 2º, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. E depois, em seu parágrafo 6º, diz que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. E assim, omitindo de que maneira o ensino da disciplina de *arte* será executado nas instituições de ensino, acaba instaurando a polivalência. Nota-se que, normalmente, apenas um(a) professor(a) é contrato(a) para ministrar aula de arte - o que, indiretamente, já pressupõe que este(a) profissional será responsável pelo ensino de todas as subáreas artísticas – independentemente de sua formação específica.

¹¹ LBD - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº 9394. Trata-se de uma legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro.

A *BNCC* reprisa a redação da *LDB* quando diz que “no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BRASIL, 2017, p. 193). E depois conclui que:

Ainda que, na *BNCC*, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. (BRASIL, 2017, p. 196)

À vista disso, constatamos que a *BNCC* mantém a concepção de polivalência quando atribui ao(à) professor(a) de arte a responsabilidade de enquadrar todas as linguagens artísticas ao desenvolver um trabalho artístico-pedagógico em sala de aula. É coerente e autêntico pensar que “não há novidade alguma em afirmarmos que a arte é plural porque é uma expressão humana e o ser humano é plural por natureza” (CARTAXO, 2015, p. 332). E se enxergarmos essa postulação como uma premissa (principalmente na contemporaneidade, onde existem possibilidades dialógicas entre os saberes das diferentes subáreas artísticas), o professor acadêmico, Carlos José Cartaxo (2015), em sua obra “*Amor invisível: Artes e possibilidades narrativas*”, propõe utilizar outras terminologias para as práticas artístico-pedagógicas que mesclam várias linguagens.

Se há resistência em aceitar a denominação polivalência, que se busque outro nome, que seja hibridismo, concomitância, interface, multiculturalidade etc. A questão é: as expressões artísticas não acontecem, nem são criadas isoladamente, logo, também não devem ser tratadas pedagogicamente, de forma que fortaleça o isolacionismo de conteúdos. (CARTAXO, 2015, p. 344)

Em diálogo com o pensamento de Cartaxo, reitero que a resistência em aceitar a denominação *polivalência* está enraizada em sua origem imposta, onde as subáreas se misturam por uma obrigatoriedade curricular e não por estabelecerem pontos de contatos; e principalmente pelos desdobramentos da polivalência que tornam o ensino de arte inconsistente.

No ano de 2015, Carminda Mendes André (2017), pesquisadora e docente colaboradora do *Programa de Pós-graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP*, foi convidada para participar como parecerista da equipe de

especialistas responsáveis pelo texto relativo às Artes na primeira versão da *BNCC*. Nesta ocasião, a autora elaborou o artigo intitulado “*Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil?*”, e sugeriu a separação das Artes da área de *Linguagens e suas Tecnologias*¹².

Desse modo, estamos de acordo com o parecer da FAEB gerado durante a XXV CONFAEB em novembro de 2015, na cidade de Fortaleza, que argumenta pela retirada das Artes da área de Linguagem para a criação da área de Artes com seus respectivos componentes curriculares (teatro, música, artes visuais, dança). Dentro da área de Linguagem, as Artes correm o risco de voltar à polivalência já extinta nos cursos de formação, pois estão sendo tratadas como “sub-componentes”, nomenclatura que pode reforçar a desvalorização das Artes e suas especificidades. Porém, mesmo que se mude a nomenclatura sem mudar o pensamento, a arte permanecerá submissa aos objetivos do letramento durante todos os ciclos da aprendizagem. (ANDRÉ, 2017, p. 17).

Alinhados com as diretrizes da *BNCC*, surgem os livros e materiais didáticos que serão instrumentos da aprendizagem no ambiente escolar – nas escolas públicas, eles são organizados e gerenciados pelo *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*¹³. Nota-se que nestes livros e materiais didáticos a polivalência reincide em sua feição mais repugnante: os livros didáticos, voltados para o ensino das artes, organizam os conteúdos de forma caótica, sem nenhum cuidado por separá-los de acordo com sua linguagem ou por apresentá-los de forma linear e cronológica – a fim de propor uma sequência didática.

Num levantamento realizado em novembro de 2022, constatei que totalizava em treze o número de professores de arte que lecionavam na Rede Municipal de Ensino de Pirassununga. Esses professores provieram de três concursos públicos que foram realizados nos anos de 2008, 2013 e 2018, respectivamente. Constatei que esses três concursos públicos traziam em seu edital a relação dos conteúdos programáticos com uma vasta referência bibliográfica voltada aos saberes das artes visuais, música, dança e teatro. Desta forma, para candidatar-se ao concurso público, o(a) candidato(a) que pretendia o cargo público de *Professor(a) de Arte*, tinha que

¹² De acordo com a *BNCC*, “*Linguagens e suas Tecnologias*” é uma área do conhecimento que contempla os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

¹³ *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*, ou simplesmente PNLD, é um programa criado pelo Ministério da Educação e que tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital.

demonstrar conhecimento em todas as subáreas artísticas. Mais tarde, descobri que todos esses professores de arte possuíam formação específica numa única subárea artística, sendo: nove em artes visuais, dois em música e dois em teatro (faço parte deste último grupo).

Há uma predominância das artes visuais no ensino das artes, tanto que os alunos das escolas públicas do estado de São Paulo recebem um kit de material escolar logo no início do ano letivo e para o componente de Arte nunca falta o caderno de cartografia e a caixa de lápis de cor – além de não considerar as outras subáreas, não consideram as novas concepções do ensino das artes visuais na contemporaneidade.

Comumente, as escolas possuem um armário próprio para o(a) professor(a) de arte. Ao abri-lo, damos de cara com várias caixas contendo lápis de cor, giz de cera, tinta guache, pinceis, tesouras, réguas e diversos tipos de papéis (cartolina, celofane, dobradura, laminado, crepom etc.). O(a) professor(a) de arte com formação em música, teatro ou dança precisa ter muita criatividade para aproveitar esse material no domínio de seu saber.

Fotografia 3 - Alunos fazendo teatro de sombra



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 4 - Alunos com os moldes do teatro de sombra



Fonte: Acervo do autor

As fotografias 1 e 2 demonstram uma atividade de teatro de sombra que realizei com as turmas do 6º ano na *EE “Dr. Luiz Narciso Gomes”*, localizada na cidade de Santa Cruz da Conceição – estado de São Paulo. Nota-se que utilizei o papel cartolina para os alunos confeccionarem os personagens bidimensionais, que foram fixados num palito de churrasco para, posteriormente, serem manipulados com a construção de narrativas e a projeção de suas sombras. Eis um exemplo de como subverter o destino destes recursos pedagógicos para uma aula autônoma e específica – neste caso, aula de teatro.

Frente a tudo isso, comumente sou reputado na escola como o professor que desenha bem simplesmente por ser o professor de arte. Outras vezes, chegam no meu escaninho um edital de concurso de desenho que premiará o(a) aluno(a) de escola pública com melhor destaque. E nesses pequenos detalhes, o(a) professor(a) de arte percebe que não é tão fácil nadar contra a maré a fim de ter o mínimo da dignidade necessária para desenvolver o seu trabalho dentro de sua especialidade.

1.3.2. Professor(a)-decorador(a)

Nas decisões tomadas pelas equipes docente e gestora de “*quem fará o quê?*” num determinado evento promovido pela escola, comumente o(a) professor(a) de arte é aclamado(a) para se responsabilizar pela decoração. E com uma criatividade limitada e imposta, os temas seguem um calendário fixo com reproduções de outras culturas distantes das realidades escolares: Carnaval, Páscoa, Festa Junina, Folclore, Semana da Pátria, Dia das Crianças, Halloween, Natal etc.

Surgem os burburinhos nos corredores da escola: “*Quando o(a) professor(a) de arte ornamentará a escola com as bandeirolas?*”, “*Já chegaram os materiais para o(a) professor(a) de arte confeccionar o painel do coelhinho da Páscoa?*”, “*Eu queria ter a mesma habilidade que os professores de arte têm para fazer isso ou aquilo...*”, e assim por diante.

A imagem do(a) *professor(a)-decorador(a)* é tão alusiva e enrijecida a ponto de rechaçar aquele(a) profissional que se recusa atender a expectativa concebida pela comunidade escolar - formada por docentes, discentes, coordenador(a) pedagógico(a), gestor(a) escolar, responsáveis pelos educandos e outros funcionários da escola. O(a) docente é acusado(a) de não ser um(a) exímio(a) funcionário(a), uma vez que “descumpre” suas atribuições de trabalho. Às vezes, acaba sendo comparado(a) com outro(a) professor(a) de arte que sempre fez com grande esmero a decoração do pátio daquela instituição em virtude de uma data comemorativa.

Atualmente, lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, percebo que essa ocorrência é ainda mais frequente. Há uma preocupação em ter as paredes impregnadas de imagens e cartazes, com a justificativa de tornar o ambiente mais acolhedor e agradável aos olhos das crianças.

A escritora infanto-juvenil, Fanny Abramovich (1985), que também atuou como pedagoga e professora de arte, em 1985, publicou seu terceiro livro na área da pedagogia. A obra, intitulada de “*Quem Educa Quem?*”, já naquela época – ou seja, há quase quatro décadas, apontava essa realidade no perímetro escolar.

Entrando em salas de aula de escolinhas e escolonas, em geral, toma-se o maior susto. Uma olhada e já se percebe qual é a proposta da escola, como a professora encaminha o processo educacional, quais os valores em jogo. Exatamente o que acontece quando se dá uma geral na roupa que qualquer pessoa esteja vestindo ou como foi decorada a casa duma pessoa que se visita pela primeira vez. (ABRAMOVICH, 1985, p. 63).

Mais adiante, a autora indaga que “ao invés de decorar paredes externas, porque não adentrar pelas paredes internas, fazendo com que cada um se conheça, se reconheça, se ache, se descubra?” (Ibidem, p. 65). E, desta forma, Fanny Abramovich tece uma crítica sobre “*os tantos visuais que cabem na escola*”¹⁴.

Fica difícil falar / escrever / desenhar / modelar / pensar / perguntar / etc. algo próprio e particular, quando todos os padrões do aceito pela escola (como medida do belo e do bom) estão consagrados, colocados em todos os locais de destaque (seja no muro, seja no livro adotado, seja no papel mimeografado, seja onde for e onde couber). (Ibidem, p. 66).

Contudo, é importante frisar que nem tudo aquilo que está exposto no perímetro escolar se dá por uma função meramente decorativa ou por uma seleção de imagens provenientes de uma cultura massificada que raras vezes estabelecem correspondências com seus estudantes. O(a) professor(a) pode garantir um caminho educativo que leve o(a) aluno(a) a conquistar seu próprio espaço, de modo que as marcas deixadas no espaço sejam consequências das experimentações de um determinado assunto trabalhado em sala de aula – isto é, que todo material visual tenha ligação com o processo de ensino-aprendizagem.

Existe uma fronteira bem nítida entre o “*enfeitar a escola*” e o “*expor atividades produzidas pelos alunos*” (desde que exista necessidade para expô-las). Estando atreladas ao processo de ensino-aprendizagem – que nada tem a ver com o exercício de enfeitar a escola - as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e que se materializa com forma e conteúdo, podem ser expostas no ambiente escolar. Quando a exposição segue esse discernimento, além de socializar as atividades dos aprendizes, acaba sendo um recurso educativo para a própria comunidade escolar.

Logo no início do ano letivo, quando o(a) docente precisa entregar o *Plano de Ensino* do componente curricular de Arte, já existe uma pressão institucional para que a programação das atividades artístico-pedagógicas contemple as datas comemorativas. Essa prática é tão desenfreada que acaba atropelando o discernimento de que a arte é um processo para se chegar

¹⁴ “*Os tantos visuais que cabem na escola*” é um dos subtítulos que compõem o segundo capítulo de sua obra já comentada.

ao produto – mas sobre essa questão, tratarei a seguir na apresentação do(a) *Professor(a)-Promoter*.

Por muitas vezes, fui abordado na sala dos professores por outros colegas de profissão que queriam, numa atitude generosa e entusiasmada, me mostrar alguns moldes de máscara de carnaval, cocar de índio, coroa de rei etc. Tratava-se de um convite para que eu também trabalhasse – ou, melhor dizendo, aplicasse - essas “atividades” com os meus alunos. E assim, surge um desdobramento do(a) *professor(a)-decorador(a)* para o(a) *professor(a)-reprodutor(a)*: aquele(a) que utiliza um molde para reproduzir em série a mesma atividade (além dos exemplos da máscara de carnaval, do cocar indígena e da coroa de rei, também se aplica nas lembrancinhas para o *Dia das Mães*, *Dia dos Pais*, *Dia das Crianças* etc.).

Em 2022, teve uma ocasião que a *professora da turma*¹⁵ do 5º ano “C”, da EMEF “*Professor Iran Rodrigues*”, veio se desculpar comigo por ter se antecipado e trabalhado com os alunos o *Dia Internacional das Mulheres*. Durante a sua aula, essa professora propôs que os alunos fizessem um desenho homenageando as mulheres num cartão que continha uma mensagem sobre o tema. No entendimento desta professora, ela estava transgredindo a aula de arte, pois achava que tal atividade era inerente ao(à) professor(a) desta disciplina. Trago esse exemplo não para avaliar em bom ou ruim a atividade ora desenvolvida pela professora, tampouco para culpá-la da forma que me percebia, mas para reforçar com quais traços a escola enxerga a imagem do(a) professor(a) de arte.

Conheço vários professores de arte que com seu trabalho consciente conseguiram mostrar o verdadeiro propósito da aula de arte para a comunidade escolar. Contudo, na maioria das vezes, tal feitoria se deu após um determinado período daquele(a) profissional naquela escola. Infelizmente, ainda não pude desfrutar desta conquista em virtude da minha trajetória profissional ter sido, até então, um rodízio entre as escolas com permanência máxima de um a dois anos em cada uma.

¹⁵ *Professor(a) da Turma* se refere ao(à) professor(a) com formação em curso técnico de magistério ou graduação em pedagogia e que lecionam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Também são chamados de “*Professor Titular*”.

1.3.3. Professor(a)-promoter

Existe uma ansiedade para se chegar no produto final, como se ele fosse a prova cabal de que o trabalho do(a) professor(a) de teatro foi executado com grande esmero e comprometimento. Desta forma, predomina o pensamento de que o teatro se materializa sem grandes esforços, sendo apenas necessário um(a) professor(a) talentoso(a) e uma sequência de ensaios para aprimorar tudo aquilo que foi produzido repentinamente e desatrelado da pedagogia do teatro.

Há um senso comum de que a arte, no âmbito escolar, deve render uma obra acabada, muitas vezes requerida por parte da gestão escolar ou comunidade escolar com o intuito de entreter e abrilhantar um evento a ser realizado na própria instituição de ensino. Também há casos de projetos educacionais - oriundos de editais de concursos - que colocam em seu preâmbulo a produção de uma cena curta de teatro (ou desenho, música autoral etc.) relacionada a um tema específico (exemplo: trabalho infantil, uso consciente da água, aquecimento global, malefícios das drogas etc.). Se torna um agravo quando esses editais chegam à véspera – sendo essa prática rotineira nas escolas às quais estive lecionando – e acabam se impondo ao planejamento docente. Tanto um quanto o outro, acaba banalizando o ensino das artes por desconhecer ou negligenciar que é preciso um tempo de produção (que varia muito de processo para processo) antes de conceber um produto e que o êxito está condicionado ao processo.

A professora Celida Salume Mendonça (2019), em seu livro *“Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador”*, descreve duas experiências do fazer teatral desenvolvidas em escolas públicas do município de Salvador – e num dado momento, interpela que muitas escolas reconhecem o(a) professor(a) de arte como o(a) encarregado(a) pelas apresentações artísticas por desconhecerem que o teatro é uma área de conhecimento específico.

Por não reconhecer o teatro como área de conhecimento específica, muitos diretores de escola acreditam que as aulas de Teatro devem encarregar-se das apresentações artísticas em datas comemorativas ou ocasiões festivas. Tal compreensão toma como pressuposto que a linguagem teatral não tem seus próprios conteúdos, e em consequência um planejamento independente. É a autoridade (conhecimento) do professor de Teatro que demarca em sua ação pedagógica esses limites. (MENDONÇA, 2019, p. 109),

Várias vezes, o(a) professor(a) de teatro precisa se posicionar com sagacidade para defender que o componente curricular de Arte é uma área do conhecimento e abarca uma multiplicidade de conteúdo. A professora acadêmica, Dirce Helena Benevides de Carvalho (2013, p. 162) – a quem também assina a orientação acadêmica desta pesquisa – em seu artigo “*Ações teatrais para além dos muros da escola: Processo ou produto?*”, diz que “o ensino de teatro tem suas especificidades, como qualquer outra disciplina do currículo escolar, e seu alvo principal não é a apresentação e sim a aquisição e a apropriação de saberes e fazeres em teatro”. A autora ainda acrescenta que:

O teatro como disciplina geradora de conhecimentos deve estar em igualdade com as demais disciplinas que integram o currículo escolar. Assim, compactua-se com a visão de ensino em teatro de acordo com a qual todos estão capacitados para o jogo, e aqui o 'talento' é desconsiderado, pois está diretamente ligado às 'espetacularizações' e aos exibicionismos tão presentes nos padrões da sociedade contemporânea. (CARVALHO, 2013, pp. 162-163).

Dirce Helena Benevides de Carvalho (2013) parte do entendimento de que o conhecimento em teatro é processo. Desta forma, a autora estabeleceu um diálogo com a concepção de epistemologia referendada pelo filósofo brasileiro Hilton Japiassu (1934-2015) - interpondo os conceitos de “*conhecimento-processo*” e “*conhecimento-estado*”:

[...] a aprendizagem em teatro é conhecimento-processo, ou seja, não objetiva um conhecimento-estado ou, mais especificamente, o produto final. Colocado nesses termos, pode-se estabelecer um paralelo com o ensino de teatro em escolas básicas quando exercitado em consonância com as proposições metodológicas da contemporaneidade que enfatizam o processo em detrimento de algo acabado, estático, que visa somente ao resultado final ou à apresentação de produtos. (CARVALHO, 2013, p. 153).

Contudo, ao versar sobre a relação do “processo *versus* produto”, Dirce Helena Benevides de Carvalho (2013) – referindo-se a Larrosa em seu texto “*Notas sobre a experiência e o saber da experiência*” (2002, p. 20) - não apenas os coloca como dicotômicos, mas vislumbra a possibilidade de pares:

Aqui se pode discutir o par processo e compartilhamento, principalmente no que diz respeito ao sentido ou sem sentido, ou o par experiência e sentido. O que seria

experiência e sentido em arte? Ou, mais exatamente, o que seria a experiência em sala de aula, o processo, com a experiência do compartilhar, a apresentação? (CARVALHO, 2013, p. 169)

Pautada nesta razão, não há nada de errado em compartilhar com a comunidade escolar os processos criativos e inventivos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula, mas o interessante é que isso aconteça em forma de desdobramento do processo – diferente de ocorrer em decorrência de uma encomenda solicitada por parte da escola com o intuito de espetacular e abrilhantar os eventos festivos promovidos pela escola.

No livro “*Jogar, representar: Práticas dramáticas e formação*”, Jean-Pierre Ryngaert (2009, p. 31) faz uma reflexão em torno desta questão: “Acho simplesmente inútil a oposição radical entre o processo e o produto, entre exercícios e representação, cada vez que ela se apresenta em torno de desafios que nada têm a ver com a formação dos indivíduos”. Infelizmente, existe certo desconhecimento por parte das escolas sobre o processo criativo e inventivo das artes – e por isso, ocasiona uma visão que legitima a espetacularização como a única evidência de que as aulas de teatro tiveram efeito.

Para além destas questões colocadas, o professor Ricardo Japiassu (2012), ao falar sobre os planos de aula em seu livro já citado nesta pesquisa, tece um comentário eloquente sobre a finalidade do ensino de teatro na educação básica.

O objetivo da proposta para o ensino do teatro que aqui se expõe não é a preparação de atores mirins para encenações escolares nem a formação de crianças para atuação no mercado profissional do teatro, do cinema e da televisão; sua finalidade é, antes, o crescimento pessoal dos alunos e seu desenvolvimento cultural pelo domínio, pela fluência, pela decodificação e pela leitura crítica da linguagem teatral. (JAPIASSU, 2012, p. 93).

Por conseguinte, o que quero enfatizar com a apresentação do(a) *professor(a)-promoter* é que sua atuação está voltada para promover as chamadas “pecinhas de teatro” no âmbito escolar; bem como tornar os alunos em artistas prodígios. É preciso romper os estigmas que esse tipo de professor(a) carrega consigo, para construir uma nova imagem do(a) professor(a) de arte: a imagem de um(a) profissional que respeita os processos inerentes ao ensino-aprendizagem em teatro por meio das experiências em sala de aula e compartilhadas com o público externo – como bem pontuado por Dirce Helena Benevides de Carvalho.

Ao defender que a arte é um componente curricular, colocando-a como uma matéria que abarca uma série de conteúdos, é preciso ir um pouco além. O que seriam os conteúdos de teatro a serem desenvolvidos no percurso de cada aula ministrada? Sobre essa reflexão, o ator, diretor e professor permanente da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS*, Gilberto Icle (2011), traz uma visão interessante:

É notório, também, que a ideia de conteúdo aduz ao seu conceito correlato, o de forma, e foi no interior desse tipo de pensamento dialético que o par conteúdo/forma emergiu e foi tomado como verdadeiro. Ora, o que se propõe aqui seria justamente desfazer o dualismo e, ao mesmo tempo, evidenciar que a separação entre forma e conteúdo não é senão uma falácia, na medida em que separa elementos impensáveis de serem separados. (ICLE, 2011, p. 74).

Com a crença de que o ensino das artes – com ênfase ao ensino do teatro – não se dá unicamente pela compilação de conteúdos, Gilberto Icle (2011) propôs utilizar o conceito de “*noção*” para explicar de que forma se dá a prática teatral na educação escolarizada. Segundo o autor:

Uma noção não se localiza nem na prática, tampouco na teoria teatral. Ela está mais ou menos aparente num entrelugar da prática e da teoria [...]. Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós as descubramos; elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas. (ICLE, 2011, p. 75).

Com isso, o autor defende que o ensino-aprendizagem do teatro não vem de maneira estanque e separada. Ou, melhor dizendo, não vem com um conteúdo que, primeiramente, é transferido para os alunos que, na sequência, incorporam uma forma para ele. Ao invés disso, acredita que o ensino-aprendizagem do teatro vem com a própria experiência – cujo sumo seria a “*noção*”.

As noções são ao mesmo tempo privadas e coletivas. Elas são privadas, pois requerem um corpo e movimento em vida para existirem e são coletivas porque a natureza mesma de sua existência coincide com aquela do teatro; as noções vivem na relação com o outro. Não existe uma noção teatral que não seja ao mesmo tempo efêmera (sua forma se desfaz na própria existência) e compartilhada (é necessário alguém que seja um espelho da noção, alguém que olhe para o corpo em vida que experiência a noção). (ICLE, 2011, p. 75).

A partir do conceito de “*noção*”, apresentada por Gilberto Icle (2011), fica a seguinte pergunta: De que forma o(a) *professor(a)-promoter* consegue garantir que os seus alunos estão, de fato, aprendendo a linguagem teatral, uma vez que sua prática docente está interessada apenas em alcançar a forma – dito de outra forma, interessada pelo produto, pelo espetáculo ou pela mostra? O malefício de sua conduta se localiza na intenção de sua ação, que vem com o propósito de antecipar o produto sem se preocupar com o processo – aqui, vale realçar que não está em discussão o compartilhamento das experiências com um público externo, mas sim o apelo e a obrigatoriedade de que isso deve acontecer.

1.3.4. Professor(a)-propositor(a)

Para descrever esse tipo de professor(a), se faz necessário compreender o conceito de *Arte Propositora*, difundida no Brasil pelos artistas contemporâneos do movimento neoconcreto (1959-1961), destacando-se Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980) - que são considerados troncos fruidores da arte contemporânea no Brasil, uma vez que alteraram o estatuto tradicional da arte constituído pela tríade *artista-obra-espectador*.

Lygia Clark e Hélio Oiticica sugeriram que o público – até então visto como meros espectadores - não se relacionasse com as obras somente pelo viés da contemplação passiva. Diferente disso, propuseram que o público interagisse com suas obras e fossem coautores delas. Assim, ambos estabeleceram uma nova dinâmica para a comunicação artística ao mesmo tempo em que questionavam até que ponto a obra artística era propriedade exclusiva de seu artista criador que possuía “*áurea*” – tanto que Lygia Clark dizia não ser artista, pois tinha consigo o sentimento de que assumia uma função de propositora.

Lygia Clark (1968), ao comentar em seu “*Livro-obra*” sobre essa nova concepção de arte - que oferece ao público não só a oportunidade de contemplação, mas também de interação - foi enfática ao defender que deve haver um contato íntimo entre o artista (propositor) com o seu público (fruidor, partícipe).

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora. (CLARK, 1968, p. 31)

Partindo deste ideário e almejando uma proposta educativa de qualidade, em 2004, as pesquisadoras brasileiras Gisa Picosque e Miriam Celeste Martins – inspiradas pela obra “*Caminhando*”¹⁶ (1964), de Lygia Clark – coordenaram a concepção pedagógica dos materiais educativos do *Instituto Arte na Escola*. Esses materiais dispunham de cadernos acompanhados de DVDs e foram escritos por diversos educadores brasileiros que tinham a intenção de propagar a concepção de *professor(a)-propositor(a)*. No trecho abaixo citado, essas duas autoras definiram o que seria o(a) *professor(a)-propositor(a)*:

Professor-propositor. [...]. Por acreditar na inventividade do educador e no seu olhar dirigido especialmente para os aprendizes que tem à sua frente na sua sala de aula, sejam crianças, jovens, adultos, professores em contínua formação, que ousamos ser também propositores. Não com um rol de atividades a serem seguidas, como numa sequência pré-estabelecida.

Ao contrário, as proposições que oferecemos são como provocação ao olhar-pensar dos professores, por isso mesmo são muitas, diversas, complementares ou opostas, inusitadas ou velhas conhecidas, como um acervo de virtualidades, como proposições que alimentem as escolhas, as transformações, as investigações em campos conhecidos ou a conhecer, que convoquem para a inventividade e o contágio com a arte. Nessa perspectiva, as proposições pedagógicas são um trampolim para que o professor venha a inventar a si mesmo, compartilhando em silêncio com outros que se debruçaram sobre o mesmo material, buscando ir além da solidão dos planejamentos cotidianos. (MARTINS & PICOSQUE, 2005, p. 04)

O sistema de ensino que rege a educação básica acaba incentivando que a Arte seja vista como um fenômeno distante da experiência artística do alunado e, muitas vezes, está além da nossa realidade. As apostilas do componente curricular de Arte nos mostram, por exemplo, que o escultor brasileiro Antônio Francisco Lisboa (1730-1814) – conhecido popularmente por Aleijadinho - deixou sua obra “*Doze Profetas*”¹⁷ no município de Congonhas-MG; também nos mostra que o *Museu de Louvre*, inaugurado em 1793 na capital da França, é o maior museu de arte do mundo – e que nele há um grande acervo com as obras de diferentes artistas seculares e consagrados. No caso do ensino de teatro, traz imagens de alguns espetáculos teatrais para serem apreciadas e, na sequência, um questionário com algumas perguntas entediantes para

¹⁶ Nesta obra, “uma tira de papel com as extremidades unidas – como uma fita de Moebius – [...] é entregue a alguém com a proposta de que perfure sua superfície com uma tesoura e a corte longitudinalmente, trilhando o seu próprio caminho. O suporte é descartado em seguida”. (CARVALHO, 2008, p. 90).

¹⁷ “*Doze Profetas*” é um conjunto de esculturas feitas em pedra-sabão, entre 1800 e 1805, pelo artista Aleijadinho (Antônio Francisco Lisboa). Esse conjunto de esculturas está localizado no adro do *Santuário do Bom Jesus de Matosinhos*, no município de Congonhas-MG.

serem respondidas, do tipo: *Como é possível perceber a iluminação da figura 1, 2 e 3? Em quais planos espaciais estão os atores da figura 1, 3 e 4? O figurino sugere que a história encenada aconteceu em qual época?* E assim por diante. Raramente propõe uma atividade prática – e quando isso acontece, o(a) professor(a) precisa fazer várias manobras para garantir os materiais e as condições espaciais que ela requer. A partir do que foi dito acima, levanto a seguinte questão: *O que fica da experiência artística/teatral nesse tipo de aula?*

É neste cenário que a figura do(a) *professor(a)-propositor(a)* se torna agraciada. Romper com essa passividade instaurada dentro do ensino de arte, onde os aprendizes são tidos como sujeitos contempladores numa aula empobrecida, é avançar em busca de uma aprendizagem promissória e significativa. Para ensinar arte, é preciso que o(a) aluno(a) descubra que ela não ocupa apenas os territórios alheios, mas que a própria escola pode ser (e deve ser) uma incubadora por intermédio da experiência artística. É um equívoco dar aula de arte/teatro tendo como a única referência uma apostila que somente traz textos e imagens a serem analisados para, na sequência, responder uma série de perguntas já exemplificadas no parágrafo anterior.

Gisa Picosque e Miriam Celeste Martins foram as percussoras do termo “*professor-propositor*”, mas a pesquisadora Solange Utuari (2012) também desenvolveu um estudo sobre essa qualidade docente. Em seu artigo intitulado “*Professor propositor*”, ela diz que este(a) professor(a) não está “a frente da sala de aula e sim ao lado do aluno compartilhando descobertas. Nesta concepção de aula de arte o professor é um propositor de percursos” (UTUARI, 2012, p. 56).

Só de pensar numa educação humanizada, “*propositor de percursos*” soa bem melhor que “*transmissor de conteúdos*”. E neste contexto, sou instigado a repetir a citação de Jorge Larrosa (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Isso significa que a aprendizagem, principalmente no campo das artes, deve se centrar na prática e no concreto – com aquilo que de fato estabelece correspondência conosco, vinculando o próprio contexto escolar nas experiências artísticas. Só assim a arte poderá estabelecer um diálogo relevante no processo de formação dos alunos.

Para tanto, o(a) professor(a) deve se reinventar permanentemente. Por mais engessado que se encontre o sistema de ensino e por mais catastrófico que se encontrem as condições de

trabalho (com espaços inadequados, materiais didáticos empobrecidos, dispositivos legais incongruentes, entre outros), o(a) professor(a) – enquanto propositor(a) – tem a capacidade e a autonomia para fazer de seu ofício uma realização que busca adentrar o terreno das artes. Os enfrentamentos são múltiplos e se faz necessário, muitas vezes, driblar as concepções equivocadas do ensino de arte nas escolas, para que seja possível propiciar aos alunos vivências significativas e que, minimamente, os aproximem da arte.

Para ser um(a) *professor(a)-propositor(a)*, é preciso indagar e premeditar que tipo de sujeito queremos formar. É daí que vem o desejo de propor uma atividade aberta e rica de possibilidades ou o sentimento de conformidade em seguir operando com as diretrizes do sistema de ensino (tão fechadas de possibilidades e meramente contemplativas). Pautada nesta bifurcação, Miriam Celeste Martins (2006) provoca uma reflexão:

Que liberdade de pensamento pode nos levar a usar caminhos outros, a inventar a nós mesmos como andarilhos do saber, a buscar compreender a caminhada por entre tantos obstáculos, riscos, trilhas? Temos coragem para nos desapegar de hábitos cristalizados? Somos professores-propositores ou executores de metodologias ou programas? (MARTINS, 2006, p. 229)

Ainda que a busca por uma prática educativa de qualidade seja incessante, se apropriar das concepções de artistas contemporâneos – principalmente no que diz respeito à interação e participação do público como elementos decisivos na constituição de seus trabalhos – acaba sendo um bom caminho por servir como um ponto de referência.

A comunidade escolar é numerosa. Contudo, o(a) professor(a) e os alunos acabam sendo os agentes principais da educação. Se ambos se relacionam conjuntamente e de forma dialógica, seguindo na direção de um mesmo propósito - sem a distinção de que o(a) professor(a) é um ser superior e o(a) aluno(a) um ser inferior - ambos se reconhecem como sujeitos transformadores da realidade à qual estão inseridos. Dito de outra forma, possibilitar que os aprendizes abandonem a postura distanciada do saber e passem a participar ativamente nas aulas, faz com que eles experimentem e alcancem – por si mesmos e pelo contato com o outro – a aprendizagem significativa.

Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque sugerem o(a) *professor(a)-propositor(a)* como uma opção para superar as concepções tradicionais do ensino e que são naturalizadas pela escola. Elas acreditam que se o(a) professor(a) se propuser a mudar sua postura, de modo que

sua metodologia não fique focada somente no “ *vamos falar sobre a arte*” e passe a se importar mais com o “ *vamos fazer a arte*”, o ensino de arte se revela no seu fluxo natural e ideal. A partir deste pressuposto, fica evidenciado que somente falar do Aleijadinho e do *Museu de Louvre* ou ler textos com análises de imagens de espetáculos teatrais, é o mesmo que “*falar sobre o teatro*” - não é “*fazer teatro*”. Entendemos, portanto, que tais materiais acabam sendo um desserviço para a experiência do fazer teatral.

No entanto, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque não apresentam uma receita de como se tornar um(a) *professor(a)-propositor(a)*, mas defendem que é necessário fazer escolhas que estejam alinhadas com as próprias concepções do(a) professor(a) e que este se mantenha disposto a ousar. Solange Utuari (2016) também acredita que não há um caminho sinalizado para se tornar um(a) *professor(a)-propositor(a)*.

Os debates sobre o ensino de arte se ampliam e é certo que não há uma fórmula pronta, somente modos de olhar, proposições criadas e outras a serem inventadas e diante dessa realidade fica o convite para pensar sobre nossa vida cultural e profissional, sobre a figura do educador como um propositor. Acreditamos que quando somos propositores podemos na ação de educar exercer o ideal colocado por Lygia, o de aproximar a arte dos alunos. Também se abre a possibilidades de potencializar conceitos em arte. (UTUARI, 2012, p. 56)

Enquanto professor de arte atuante na educação básica, tenho a consciência de que meu compromisso não é a formação de atores/artistas mirins. No entanto, ainda que minha intenção não seja profissionalizar os educandos, se faz necessário um plano de ensino que viabilize um contato direto com a arte. E mais uma vez, cabe pontuar que meu lugar de fala vem de uma formação acadêmica especializada no ensino de teatro. Por certo, busco uma prática educativa que engloba uma série de atividades teatrais – com isso, acabo assuntando em sala de aula que o teatro é uma modalidade pertencente à arte.

Segundo a professora Celida Salume Mendonça (2019, p. 70), o(a) professor(a) de teatro já é um(a) sujeito(a) que “ *inventa*” e “ *transforma*” propostas – ou seja, já assume uma atitude propositora: “podemos ver o professor de Teatro como aquele que inventa e transforma propostas, exercícios e jogos, segundo as necessidades de cada grupo e as oportunidades que surgem, sem perder de vista os procedimentos teatrais em seu caráter artístico e epistemológico”.

Por acreditar que a arte é experiência e movência, na lista de chamada responderei presença quando chamarem o *professor-propositor!*

CAPÍTULO 2. AS FLORES CULTIVADAS NO TERRENO ESCOLAR: OS DESAFIOS DO ENSINO DE TEATRO EM SALA DE AULA

As cortinas que abrem este capítulo trazem consigo algo similar com o alento que levou o pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) a formular o conceito de *kindergarten* (termo em alemão, onde “*kind*” significa criança e “*garten*” significa jardim – em português, a tradução seria “*jardins-de-infância*”). Por acreditar que o início da infância era uma etapa decisiva na formação do indivíduo, Froebel trouxe o ideário da educação infantil – que na sua visão, poderia ser perfeitamente ilustrada com a imagem de um jardim.

No Brasil, a professora acadêmica e pesquisadora Alessandra Arce (2002) desenvolveu um extenso estudo sobre os postulados de Froebel e em seu artigo “*Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância*” comenta o motivo que fez com que ele denominasse de *jardins-de-infância* as instituições de ensino que desenvolvem trabalhos educativos com crianças em idade pré-escolar.

[...] para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. (ARCE, 2002, p. 108)

Sem querer subtrair o protagonismo daquelas crianças com faixa etária correspondente à primeira infância, empresto os desígnios que levaram Froebel a criar o conceito de *kindergarten* e transporto-os para as outras modalidades de ensino. Até porque, mesmo em fase desenvolvida, a planta continua necessitando de água, solo rico em nutrientes e luz solar para permanecer viva e vistosa.

Neste capítulo, me interessa olhar para o terreno escolar e descobrir o que ele tem a oferecer para suas *plantas*. Mais do que isso, pretendo diagnosticar quais são os adubos que faltam neste solo e de que forma posso contribuir – assumindo o papel do *professor-propositor* - para sanar essa carência. Antes de avançar, outro ponto que cabe destacar é que enfocarei o canteiro que possui a placa “*Aula de Arte*”, posto que vem daí meu lugar de fala.

John Dewey (2010), em sua obra “*Arte como experiência*”, também me instiga a avaliar as condições elementares do espaço escolar e, deste modo, identificar em quais circunstância os alunos florescem. Coincidentemente, o autor também traz uma ideia de jardim.

É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a *compreender* o florescimento das plantas tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam seu crescimento. (DEWEY, 2010, p. 61)

De acordo com a professora Dirce Helena Benevides de Carvalho (2016, p. 73), o autor defende que “a experiência resulta das relações do sujeito com o ambiente em que vive, pois ambos estão intrinsecamente ligados nos processos de vida”. Há de se compreender, por ilação, como ocorre a relação do(a) aluno(a) com o ambiente escolar – pois é deste relacionamento que nasce a experiência. E neste sentido, a experiência nada mais é do que a matéria-prima que dará vida às flores deste jardim.

No meu entendimento, o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) são as peças fundamentais para a educação escolar. No primeiro capítulo desta pesquisa dei uma atenção especial para o primeiro, agora chegou o momento de falar um pouco sobre o segundo: *O(a) aluno(a) é uma flor artificial ou natural no ambiente escolar?*

A palavra “*aluno*” por muitas vezes foi definida como aquele sujeito “sem luz”, sob a justificativa de que o prefixo ‘*a*’ conota negação e ‘*luno*’ deriva do termo em latim ‘*lumni*’, que significa “luz”. Tal explicação cabia muito bem nos moldes da escola tradicionalista, que desejava um jardim onde o(a) professor(a) era eleito como um esplendoroso sol a emanar sua luz para os astros apagados (alcanhados de “*seres sem luz*”) que orbitavam conforme uma série de determinações impostas. Infelizmente, ainda há resquício deste sol no terreno escolar e creio que isso se dê por um ciclo vicioso: o(a) profissional da educação retroalimenta o sistema de ensino de acordo com aquilo que recebeu durante sua estadia na escola como aluno(a) ou até mesmo em sua formação acadêmica. Além disso, conforme esclarece a pesquisadora acadêmica Denise Rachel (2014), há um sistema que corrobora para a manutenção desta realidade.

[...] a escola acaba por assumir muitas vezes uma postura autárquica, conduzida por leis, parâmetros e orientações curriculares formulados por intelectuais da educação

que desconhecem as particularidades de cada unidade escolar, a qual de maneira quase compulsória, assumirá esse discurso como prática pedagógica durante o ano letivo, sem grandes preocupações com o que os alunos - seres sem luz - têm a dizer e mesmo com o que os professores poderiam contribuir para a organização desta prática. (RACHEL, 2014 p. 20)

É necessário se voltar para a etimologia do termo “*aluno*” e desmentir a crença de ser um sujeito sem luz. Etimologicamente, o vocábulo “*aluno*” originou do termo em latim ‘*alumnus*’, que segundo o Dicionário Etimológico “é o particípio substantivado do verbo latino *alere*, que quer dizer ‘alimentar’ ou ‘nutrir’”. Nesta versão plausível, o(a) aluno(a) seria aquele(a) que precisa ser nutrido(a) – da mesma forma que uma planta precisa de nutrientes para desabrochar sua flor com bastante vivacidade. É nesta definição sensata que encontro a seguinte indagação: *Que tipo de nutrientes traz o regador cuja alça é segurada pelas mãos do(a) educador(a)?*

Inquieto com essa pergunta, tive que olhar para trás e enxergar todas as versões de professores que performei ao longo destes poucos e saudosos anos que estive lecionando aula de arte. Sinto que já não há razões para plantar sementes que florescerão a base da mediocridade exercida pelos(as) *professor(a)-polivalente*, *professor(a)-decorador(a)* e *professor(a)-promoter*.

A consciência de que os desempenhos destes três professores são nefastos para uma educação de qualidade, me inspira a desempenhar o papel de *professor-propositor*. No entanto, é preciso contornar alguns aspectos da escola que acabam sendo empecilhos para a realização de uma prática pedagógica mais humana, consciente e sensível. É desestimulante segurar um regador que comporta centenas de páginas de um livro chamado *BNCC* quando se tem um mundo a meio metro de distância repleto de novidades e curiosidades para ser explorado de tudo quanto é jeito: intelectual, física e/ou emocionalmente. É desgastante para o(a) professor(a) a missão de tornar atrativa as propostas pedagógicas que estão alicerçadas por receitas insossas, sem nenhum apetite para desenvolver críticas, questionamentos e autonomia.

A seguir, farei três paragens: na primeira paragem, proponho uma constatação *in loco* de como a vida funciona no interior dos muros da escola onde lecionei e leciono – considerando, principalmente, o contexto da realidade ao qual os aprendizes estão inseridos; na segunda paragem, apresento a realidade escolar e as estratégias utilizadas para contornar os obstáculos que dificultam a realização de uma aula de teatro que faça sentido aos seus educandos; já na

terceira paragem, traço uma defesa da importância do jogo enquanto método para a alfabetização da linguagem teatral, onde me aproprio dos “*jogos de improvisação*”.

2.1. Não pise na grama!

Uma sala de aula organizada com carteiras, onde os estudantes ficam sentados pacificamente e portando um caderno de desenho junto com um estojo cheio de lápis de cor é bastante convidativa para instaurar uma prática docente que consiste em produções de desenhos até o último dia letivo. O tempo curto das aulas e a exigência de prestar conta do trabalho realizado num diário de classe que deve ser preenchido diariamente, reforça ainda mais no(a) docente essa vontade de se acomodar neste sistema sedentário e enrijecido.

Na imagem a seguir, os alunos estão utilizando os 10 minutos finais de uma aula para produzirem o protocolo¹⁸ referente ao que fizeram naquele dia. Para isso, usaram o próprio caderno de desenho como meio de registro, que não necessariamente precisa ser em forma de desenho. Trago essa imagem para ilustrar como é a configuração de uma sala de aula com carteiras enfileiradas.

Fotografia 5 - Carteiras enfileiradas



Fonte: Acervo do autor

A professora Carmela Soares (2010), em seu livro “*Pedagogia do jogo teatral: Uma poética do efêmero – O ensino do teatro na escola pública*”, disserta sobre a realidade escolar e defende que o ensino do teatro, ao invés de refutá-la, deve se apropriar da mesma para uma

¹⁸ De acordo com o professor Ricardo Japiassu (2012, p. 76), “a prática sistemática da confecção de protocolos das sessões de trabalho com jogos teatrais no Brasil foi inaugurada por Ingrid D. Koudela, com base em estudos dos procedimentos sinalizados por Bertold Brecht, no bojo de sua teoria da peça didática”. O Protocolo é um procedimento de registro das experiências vividas durante a aula de teatro e pertence ao gênero discursivo – logo, trata-se de uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas em uma aula.

prática pedagógica significativa. Contudo, ao se reportar sobre a sala de aula, Carmela Soares (2010, p. 110) diz que o “aspecto físico provoca por si só no professor um sentimento de inércia, de passividade, uma certa preguiça que ele deverá ultrapassar caso queira empreender uma ação pedagógica efetiva e lúdica”.

Enquanto professor de teatro, para que me serve uma sala cheia de carteiras distribuídas em quatro ou cinco fileiras? Esse cenário desgracioso serve apenas para frustrar aquele(a) aluno(a) que chega descalço(a) num jardim e é surpreendido com uma placa impeditiva dizendo “*Não pise na grama!*”.

Sobre essa disposição espacial rígida e ordeira, Jean-Pierre Ryngaert (1981) esclarece o seguinte:

O espaço escolar é constrangedor [...] e impõe regras de vida que não se abandonam facilmente [...]. Desembaraçar a sala das carteiras e criar um espaço vazio ao centro é sempre angustiante para os alunos, o professor ou o animador. Utilizar este espaço, é ter que se atirar à água, preencher um vazio tanto mais inesperado quanto nem sequer uma polegada de espaço é desperdiçada na maioria dos estabelecimentos, e que a situação mais familiar a todos é a multidão. Os raros movimentos são ‘movimentos de multidão’ que ritmam o dia, segundo os toques de campanha que o dividem em fatias horárias. (RYNGAERT, 1981, p. 158)

Infelizmente, na escola que trabalho – assim como aquelas que já trabalhei em outrora - não há uma sala ambiente ou qualquer outro espaço que possa acolher adequadamente a aula de teatro. Não é simplesmente remanejar os alunos para outros espaços, uma vez que a quadra esportiva é utilizada pelo(a) professor(a) de Educação Física, o pátio da escola é conjugado com o refeitório (o que significa um local transitante e ruidoso) e os outros espaços são descobertos e expostos ao tempo (sol, chuva, frio etc.).

A única solução que encontrei para trabalhar teatro foi permanecer na sala de aula e inutilizar as carteiras que a compõe. É importante destacar que essa proeza exige tamanho esforço e abdicção de um tempo considerável, pois na prática não significa apenas pedir para cada aluno(a) encostar sua carteira numa parede escolhida aleatoriamente. Antes, é preciso se atentar a alguns pormenores para evitar que situações indesejáveis aconteçam - como, por exemplo, pedir para os discentes guardarem seus pertences na mochila (caso contrário, é bem provável que seus acessórios caiam no chão durante o deslocamento das carteiras, gerando tumulto, confusão, gritaria, desentendimento, atraso e outros aborrecimentos), certificar que as

garrafinhas de água de uso individual estejam devidamente tampadas (de modo a evitar que tombe e molhe o chão ou a própria carteira; o que acaba atrasando a aula por ter que providenciar um pano para secar o local), estabelecer um combinado para remanejar as carteiras (se não houver um acordo entre professor(a) e aluno(a), corre-se o risco dos alunos se atravancarem e, por conseguinte, se ferirem), entre outras questões.

Em resposta a essa realidade observada nos parágrafos anteriores, tive que usar praticamente uma aula para ensinar os alunos a organizarem a própria sala de aula, os instruindo a empurrar as carteiras na parede de um jeito que o espaço fosse aproveitado da melhor forma possível no sentido de ganharmos o “*espaço vazio*” para a cena.

A respeito do “*espaço vazio*”, o diretor de teatro e cinema britânico, Peter Brook (2010), em sua obra “*A porta aberta*”, assegura o seguinte:

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la. (BROOK, 2010, p. 04)

Tal citação, não apenas explica a importância do “*espaço vazio*” no exercício da ação criativa e inventiva, como também enfatiza que o seu contraponto (o “*espaço ocupado*”) impede a realização de uma experiência nova e original. Sobre o “*espaço vazio*”, tratarei com mais detalhes na paragem a seguir.

Na perspectiva da *BNCC*, a aula dedicada para a preparação do ambiente é considerada “morta” e desprovida de um conteúdo curricular, uma vez que trabalhar com a questão inerente ao ensino de teatro dentro da escola – ou seja, a constituição do “*espaço vazio*” - não é citada entre as dezenas de habilidades que compõem o corpo deste documento. Contudo, na realidade, essa atividade demonstrou grande potência por representar a alforria para uma aula de teatro significativa – ou pelo menos, a constituição de um espaço que possibilitasse a práxis teatral.

As duas imagens a seguir mostram a conversão da sala de aula com carteiras enfileiradas para a sala de aula com espaço vazio.

Fotografia 6 - Sala de aula com carteiras enfileiradas



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 7 - Sala de aula com espaço vazio



Fonte: Acervo do autor

Com essa atitude, o espaço físico se tornou um jardim arejado para acolher corpos expressivos, comunicativos e livres. Assim sendo, já não era mais o espaço quem ditava o jeito como seria trabalhado o ensino das artes, mas sim a própria expressão artística. E isso não

implica a anulação das carteiras, pois elas podem ser úteis em várias situações como veremos no desenrolar desta pesquisa.

É importante frisar que a estratégia de esvaziar a sala de aula não cria automaticamente um espaço ocupado por corpos autênticos e presentes. Os alunos são os mesmos que chegam na escola e a primeira coisa que fazem é formar as filas no pátio, respeitando a ordem crescente – tanto por turmas (do 1º ao 5º ano) quanto por tamanho (do menor ao maior), assim como o agrupamento de acordo com o gênero (meninos de um lado e meninas de outro).

Lamentavelmente, o que foi dito até aqui, incluindo o enfileiramento das carteiras e as demais questões já colocadas, enfatiza a ideia de “*corpos dóceis*” - conceito cunhado por Michel Foucault (2014) em sua obra “*Vigiar e punir: Nascimento da prisão*”, publicada em 1975 pela Éditions Gallimard. Segundo o autor, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134); e ainda destaca que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Ibidem, p. 134).

Michel Foucault (2014, p. 13) enfatiza que o assujeitamento dos corpos à vigilância se desencadeia pelo que chamamos de “*disciplinas*” e as considera como “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 [...]”. Acerca da escola, esse renomado filósofo francês observa que:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova, colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamentos das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (Ibidem, p. 144)

Essa citação rememora um episódio que aconteceu na minha vida escolar quando cursava a 8ª série do Ensino Fundamental: naquele dia, teríamos prova de geografia e eis que a

professora daquela matéria distribui para cada estudante uma folha contendo várias questões objetivas e discursivas; então, ela se senta no fundo da sala de aula com os braços cruzados e utilizando um óculos escuro; como não sabíamos para onde ela olhava, tínhamos que evitar ao máximo nos movimentarmos ou fazer qualquer gesto que pudesse ser confundido com uma tentativa de burlar as respostas. Com isso, a vigilância e os corpos dóceis estavam decretados!

Como bem desenhado por Michel Foucault (2014), a escola também traz o raciocínio de que os alunos precisam ser gerenciados e, para isso, adota a disciplina como estratégia. A multidão composta por discentes é ritmada por uma batuta que atua em nome da ordem, da obediência e das regras constituídas no perímetro escolar. As regras muitas vezes chegam de forma impositiva e sem justificativa prévia: *Por que formar fila? E por que ela precisa ser por ordem de tamanho e de acordo com o gênero “menino” e “menina”? Por que precisa de um sinal extremamente barulhento e ensurdecidor para colocar ordem na escola? Por que a refeição durante o intervalo deve ser, impreterivelmente, de quinze minutos?*

Na época em que cursava a graduação em *Artes Cênicas*, a professora Rita Celentano – que ministrava aula de *Expressão Corporal* – sempre dizia que “*as regras nascem conforme as necessidades de cada turma*”. E essa fala fez muito sentido para mim, pois não se trata de negar a importância das regras, mas sim de mostrar que quem se assujeita a elas, minimamente, deveriam conhecer suas razões de existência.

Ainda que estejamos no século XXI, as escolas contemporâneas mantêm em seus preceitos a concepção de disciplina conforme elucidada por Michel Foucault (2014). E contrapondo-se a esta concepção, ao abordar os *conteúdos disciplinares*, Fanny Abramovich (1985) faz uma crítica sobre a instituição escolar ser impositiva e intransigente – ou seja, altamente disciplinar:

E nós, os educadores de hoje, o que pretendemos? Ser enérgicos, com a cobrança dos conteúdos disciplinares (vejam inclusive a rigidez militar na própria nomenclatura pedagógica), usando ‘táticas’ e ‘estratégias’ (vendo o aluno como um inimigo, como um alvo de guerra, que tem que ser alcançado, atingido, como apregoa qualquer planejamento escolar, usando inclusive estas palavras norteadoras) ou queremos ter uma energia porosa, positiva, desencadeante? (ABRAMOVICH, 1985, p. 20)

Aproveito o ensejo para responder essa provocação que a autora lança firmemente: Enquanto educador, pretendo fazer a diferença na vida de meus alunos – e digo isso sem me

importar com a feição clichê ou romântica que esta frase possa carregar; pretendo fazer com que as aulas de arte sejam um espaço afetivo e prazeroso da experiência humana, possibilitando a desnudez de corpos automatizados e castrados; pretendo abordar questões que realmente se relacionam com os alunos de forma sensível, humana e consciente. E para isso, creio que performar a imagem do *professor-propositor* seja uma escolha assertiva e sábia.

É preciso reverter o comportamento dos alunos provocado pelas restrições das escolas, como por exemplo a placa “*Não pise na grama!*”, num comportamento extasiado pelo convite “*Faça um piquenique na grama!*”, ainda que esse trabalho requeira paciência, persistência e resistência.

Face ao exposto, reitero que apenas oportunizar um espaço livre de carteiras, não é o suficiente para implementar uma aula significativa. Afinal, os alunos não abandonam facilmente os vícios herdados por uma cultura de vigilância dos corpos, onde o controle se dá pelo assujeitamento destes corpos num estado de submissão, de inércia e de automatização.

Mesmo assumindo uma nova configuração para a sala de aula, reparei que os alunos procuravam um ponto de apoio para repousar o corpo ou até mesmo se sentavam no chão, pois a ideia de que o corpo precisava ficar estático e apoiado ainda ressoava em seus comportamentos corpóreos. E como o cabeçalho não era escrito na lousa, eles ficavam desorientados e aguardando uma voz de comando que sinalizasse como deveriam agir. Por outro lado, mostravam um semblante de curiosidade: *O que será que o professor de arte vai fazer com a gente? Por que não vamos utilizar as carteiras? Será que hoje não teremos aula de “verdade”?*

Percebi que estava diante de alunos que, embora trouxessem mentes alfabetizadas, o corpo estava inexpressivo e inoperante – e digo isso no campo das artes, que requer um corpo dilatado, disposto e dinâmico. E, pautado neste diagnóstico, era urgente intervir.

O espaço foi parcialmente resolvido com as carteiras sendo acomodadas na parede, mas o tempo regrado por um relógio sufocante que prioriza quase tudo, menos o tempo necessário para a arte se manifestar no seu estado mais íntimo, continua sendo um problema. Qualquer ambição se torna ilusão dentro de um tempo que fraciona as horas e estipula o que deve ser feito em determinado instante. E isso se agrava com a incumbência administrativa que o(a) professor(a) obrigatoriamente deve assumir - como é o caso do cumprimento da chamada,

do registro dos conteúdos desenvolvidos naquele dia, no lançamento das notas e no controle da vida escolar de cada aluno(a).

O relógio da escola é programado para controlar o expediente sem nenhuma flexibilidade e o tempo é cronometrado à risca. Vejamos: são 13 horas em ponto de uma terça-feira quando o sinal toca para avisar que chegou o momento de iniciar as atividades previstas naquela instituição de ensino. Os professores vão até o pátio da escola ao encontro da turma a qual é responsável naquele momento, que aguarda em silêncio numa fila organizada. A diretora aproveita que todos os docentes e discentes daquele período estão reunidos para passar alguns recados que julga pertinente. Na sequência, todos entoam em voz alta a seguinte oração: *Boa tarde, meu Deus querido. / As aulas já vão começar. / Nós queremos que o senhor / venha conosco ficar. / Abençoe a nossa escola, / os professores e o nosso lar. / Aqui estamos reunidos / e vamos já trabalhar. / Muito obrigado meu Deus, / Muito obrigado senhor. / Não há riqueza maior / que possuir seu amor.* Finalizando, cada professor(a) conduz sua turma para a respectiva sala de aula. Como a hora-aula das escolas municipais de Pirassununga tem duração de 60 minutos, é possível lecionar até 5 horas-aulas por período. Neste dia, começo as duas primeiras horas-aulas com a turma do 5º ano “B”, alunos que quando chegam na classe sabem exatamente onde devem se sentar. Suponho que a professora titular elaborou um “*mapa de sala*” determinando o assento de cada um – geralmente, priorizando as carteiras da frente para os alunos que utilizam óculos ou de estatura baixa. A aula termina as 15 horas, quando chega o momento de lecionar para a turma do 3º ano “C”. Infelizmente, essa classe não teve a mesma sorte da primeira, pois a aula de arte não é dobrada e acontece durante o período do intervalo para o lanche – na prática, isso quer dizer que chego as 15 horas e eles saem as 15 horas e 5 minutos para lanche, retornando apenas as 15 horas e 20 minutos. Até acomodá-los novamente após o sinal que encerra o recreio, já se foram mais alguns minutos e - computando todo o tempo subtraído - sobram aproximadamente 30 minutos de aula. Das 16 às 18 horas, dou aula geminada para o 5º ano “C”. Nesta turma, os alunos já estão com os corpos cansados e de tempo em tempo interrompem a aula pedindo para ir ao banheiro ou encher a garrafinha de água. Assumo uma atitude estratégica e dou 5 minutos para que todos façam suas necessidades fisiológicas, mas esse tempo sempre acaba se estendendo. Quando são 17 horas e 50 minutos, o portão da escola abre e os responsáveis pelos alunos já começam a levá-los embora. Finalizo meu expediente estonteado de tantos minutos cronometrados, subtraídos e desperdiçados.

Imagino que para o leitor foi estafante ler o imenso parágrafo descritivo, mas ainda assim peço para considerá-lo apenas como um resumo de um cotidiano cheio de interferências. À guisa de exemplo, poupei descrever as várias vezes que a direção manda bilhete para os alunos colarem em suas agendas – geralmente notificando os pais ou responsáveis de alguma ação feita pela escola ou pedindo autorização para uma atividade extraescolar (esses bilhetes chegam impressos na folha de sulfite A4 e compete ao(à) professor(a) recortar, distribuir e instruir os alunos a colarem em suas agendas); ou então, quando preciso atender o interfone da sala de aula para receber algum comunicado que vem da secretaria, coordenação ou direção da escola.

Neste resumo, referenciei apenas a terça-feira por ser o dia que leciono para os 5^{os}. anos do período da tarde (5^o ano “B” e “C”). Contudo, também dou aula para o 5^o ano “A” no período da manhã – que no caso, ocorre de sexta-feira das 10 às 12 horas. Nesta turma, perco meia hora de aula entre o horário do almoço e da organização para a saída. Sobre minha fixação pelos 5^{os} anos, isso acontece pelo fato da pesquisa se utilizar desta série para investigar os processos de ensino, aprendizagem e criação em arte, relacionando as práticas formativas e suas conexões com o teatro; porém, tais desafios ora relatados também se aplicam com as demais séries.

É preciso ter muita coragem para trabalhar artisticamente em meio a tantos procedimentos e pressões arraigados por um manual institucionalizado. Se já é penoso para o(a) professor(a) desempenhar seu ofício nestas circunstâncias, para o(a) aluno(a) acaba sendo pior. Como dito por Viola Spolin (2007) - que foi uma grande pesquisadora norte-americana responsável pela criação de um método para o ensino de teatro a partir de jogos teatrais com ênfase num processo improvisacional - em seu livro *“Jogos teatrais na sala de aula: Um manual para o professor”*, publicado em 2007 pela editora *Perspectiva*:

Poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade, de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias. (SPOLIN, 2007, p. 30)

No meio deste caos, é preciso ser um(a) *professor(a)-propositor(a)* para desbravar e abrir caminhos quando confrontado com os obstáculos ora tratados: o trabalho docente

subordinado à *BNCC*, o espaço configurado com carteiras enfileiradas e o culto ao tempo mecânico.

É neste cenário que surge o papel do(a) *professor(a)-jardineiro(a)* – aquele(a) docente que labuta contra as ervas daninhas, os agrotóxicos, as pragas e qualquer outra coisa que possa ameaçar a saúde desta *escola-jardim*. Como bem sugestionado por Carmela Soares (2010):

[...] mesmo que as condições do ensino público não sejam as mais adequadas, tentamos superar as dificuldades, tirando partido da situação concreta que se apresenta em sala de aula, através do reconhecimento e da exploração dos signos e da materialidade dos códigos teatrais, criando a partir daí um novo campo de significação por meio da *articulação consciente* de uma linguagem cênica. (SOARES, 2010, p. 79)

Tamanha é a motivação de experienciar com os alunos uma prática de ensino de teatro num espaço rude que a escola por muitas vezes tem a nos oferecer, que, durante uma aula realizada com o 5º ano “B”, após os alunos utilizarem aproximadamente dez minutos para retirar as carteiras da sala de aula, notei que o chão estava repleto de pedacinhos de papéis, aparas de lápis, tampas de canetas, pedaços de borracha, poeira, entre outros elementos que até então as carteiras camuflavam. Tanto eu quanto os alunos não ficaríamos confortáveis em simplesmente seguir com o nosso afazer ignorando a sujeira que ocupava o mesmo chão que iríamos utilizar naquele exato momento. Prontamente, uma aluna pegou uma vassoura e uma pá, que ficam atrás da porta de entrada da sala de aula, e começou a varrer aquela sujeirada. Fiquei por uns dois minutos olhando aquele gesto solidário, enquanto os demais interpretavam aquele momento como tempo vago e, conseqüentemente, aproveitavam para conversar e brincar com os seus pares.

Por um instante, me bateu um desânimo e cansaço por ter que superar um turbilhão de empecilhos ao mesmo tempo e deixar minhas aulas planejadas em segundo plano. Por um instante, acreditei que a minha escola não era um local propício para se trabalhar teatro. Por um instante, duvidei da minha capacidade em driblar essa situação para realizar uma aula de teatro. Mas vendo o gesto solidário da aluna, percebi que não estava sozinho e que ao final poderia – a partir desta situação – trabalhar para que o coletivo se envolvesse e contribuísse para a tão esperada aula de teatro.

Fotografia 8 - Sujeira na sala de aula



Fonte: Acervo do autor

Eis que surgiu a ideia de aproveitar aquela situação a favor da própria aula. Foi quando, imediatamente, pedi para a aluna interromper o que estava fazendo e que os demais alunos se sentassem no chão que já estava limpo. Na sequência, propus que a parte da sala que continuava suja, fosse a *área do jogo* - que Viola Spolin (2007) define da seguinte forma:

A área do jogo é qualquer espaço que possa ser aberto na sala de aula. Deve ser amplo o suficiente para acomodar o jogo que foi escolhido e instalar uma plateia. A área deverá ser modificada de acordo com as necessidades do jogo teatral. Alguns jogos podem ser realizados com os alunos sentados em suas carteiras. (SPOLIN, 2007, p. 44)

Expliquei que aquele espaço da sala de aula que permanecia sujo seria uma calçada com um ponto de ônibus - que foi improvisado com três cadeiras justapostas - e que toda aquela sujeira seriam folhas secas de uma árvore – às quais uma moradora da região varreria.

Optei por delegar que a própria aluna que já estava varrendo a sala fosse a moradora daquela rua. Expliquei que assim que ela estivesse confiante, poderia iniciar o jogo varrendo as folhas secas (sujeira da sala), criando assim uma situação ficcional para o jogo de improvisação. E assim aconteceu. Conforme a aluna varria, de fora eu fazia algumas perguntas que ela deveria responder corporalmente: *Essa calçada é de cimento, grama, piso, pedra portuguesa ou chão*

batido? O clima está quente, frio ou ameno? É uma rua pacata ou agitada? As folhas das árvores são grandes ou pequenas? Também há frutas ou sementes no chão? Que outras sujeiras têm nesta calçada: bituca de cigarro, panfletos de supermercado, embalagens de produtos ou outra coisa?

Após tantas provocações, a jogadora assumiu um novo jeito de varrer, bem diferente daquele quando estava simplesmente varrendo a sala de aula na condição de aluna colaboradora. Notei que já estava surgindo uma teatralidade naquele espaço cercado por quatro paredes e pedi para que ela mantivesse o que estava fazendo, independente do que acontecesse. Aleatoriamente, chamei um aluno e pedi para que ele entrasse no jogo desempenhando um homem que aguardava o transporte coletivo no ponto de ônibus e iniciasse uma conversa despreziosa com a varredora daquela calçada. Não demorou muito e o jogador cumpriu com a proposta. Entrou perguntando: “- *Bom dia senhora, sabe me dizer se o ônibus que vai para a Vila Santa Fé¹⁹ já passou?*”. A jogadora ficou desconcertada e respondeu “*não*” com a voz um pouco trêmula. Neste momento, dei a instrução para que ambos sustentassem a situação proposta pelo jogo, independente dos estímulos que chegassem até eles. O jogador continuou tentando estabelecer diálogo com a moradora perguntando: “- *Que horas são?*”. A jogadora deu uma titubeada, mas respondeu “- *Dez horas!*”.

Nesse interim, já estava dando instruções para a próxima jogadora que entraria no jogo vendendo brigadeiros. Prontamente, entrou na área do jogo gritando: “- *Olha o brigadeiro! Olha o brigadeiro! Quem quer brigadeiro? Quem quer brigadeiro?*”; ela parecia estar segurando uma bandeja cheia de brigadeiros. Essa voz gritada, embora trouxesse uma verossimilhança interessante com uma vendedora de rua, foi motivo de gargalhadas coletiva - tanto os alunos que já estavam em cena, quanto os alunos que apenas observavam, não se contiveram e riram do que acabara de acontecer. Eu também não consegui resistir aos risos.

¹⁹ *Vila Santa Fé* é o nome do bairro onde a escola está situada – e também o bairro aonde a maioria dos alunos residem.

Fotografia 9 - Cena “Ponto de ônibus” - I



Fonte: Acervo do autor

Antes mesmo que eu pudesse assumir as rédeas e retornar com as instruções do jogo, os próprios jogadores se puseram a repetir a cena improvisada seguindo as mesmas ações: a moradora varre a rua, entra o homem que aguarda o ônibus e, na sequência, surge a vendedora de brigadeiros. Provavelmente, se a escolha ficasse a meu critério, pediria aos alunos para retornar a cena do ponto em que estava (talvez, somente refazendo a entrada da vendedora de brigadeiros).

A iniciativa cravada pelos próprios jogadores tinha suas razões que não poderiam ser desconsideradas ou negadas. Ao interpretarem a risada como um erro para o jogo, eles se mostravam comprometidos e engajados. E mesmo que o professor também tivesse rido da situação - o que poderia significar uma atitude de aprovação e concordância com as gargalhadas - os alunos a enxergaram como um estrago daquilo que estavam fazendo.

Aproveitei que os alunos estavam participativos e sugeri que as próximas entradas fossem voluntárias, desde que tivessem alguma relação com o ponto de ônibus e fossem feitas ocasionalmente. Assim, surgiram novos jogadores na área do jogo: uma menina procurando seu cachorro desaparecido, um homem pedindo informações sobre um endereço e até mesmo a chegada do ônibus com alguns passageiros.

Fotografia 10 - Cena “Ponto de ônibus” - II



Fonte: Acervo do autor

Assim foi a aula naquele dia: totalmente inesperada e contrária ao que tinha planejado. Onde um chão sujo, uma vassoura, uma pá e três cadeiras foram suficientes para propiciar uma atividade teatral significativa. À propósito da aula não sair como prevista, Ricardo Japiassu (2012) comenta o seguinte:

O planejamento de atividades para uma aula muitas vezes não pode ser cumprido como desejamos. O(a) professor(a) precisa ter ‘jogo de cintura’ e estar preparado(a) para lidar com imprevistos, além, é claro, de ser suficientemente sensível ao ritmo único e insubstituível dos alunos e da turma. (JAPIASSU, 2012, p. 92)

Pretendo com o exemplo desta aula mostrar que é possível desempenhar uma atividade teatral mesmo quando confrontado com as mais adversas condições que a escola interpõe ao ensino de teatro. E neste ponto, retomo a questão: *O(a) aluno(a) é uma flor artificial ou natural no ambiente escolar?* Não é novidade que a escola oferece um solo pouco fértil aos seus alunos, o que por sua vez faz com que eles se assemelhem a uma flor artificial: sem vida, sem movimento, sem necessidade de cuidados, sem transformação e, principalmente, sem entusiasmo. Nas palavras de Celida Salume Mendonça (2019, p. 112), “a própria ideia de criação implica desenvolvimento, crescimento e vida. E mesmo num terreno aparentemente árido era possível reconhecer e ver eclodir uma flor em cada gesto”.

O maior desafio seria reverter o espaço rude que a escola oferece (até então, advertido pela placa “*Não pise na grama!*” e todas as situações desagradáveis que ela traz consigo), num espaço de intimidade e conforto. Melhor dizendo, num espaço que possibilitasse a operação de um processo criativo e inventivo, sem mordaças e ataduras.

Por vezes, os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentido pelos participantes que vivem e trabalham neles. É ainda mais apaixonante desconstruí-los e aproveitar todos os cruzamentos de sentidos que aparecem. O jogo é um meio de ‘recarregar’ os espaços. (RYNGAERT, 2009, p. 128)

Vale repetir, pela segunda vez, que o fato de modificar fisicamente o espaço da sala de aula não serviu como um passe de mágica para que os alunos abandonassem seus comportamentos herdados de uma escola tradicionalista. O próximo desafio já estava lançado: “*Como retomar a organicidade dos corpos enfileirados?*”. Sem dúvida, “recarregar o espaço” - como anunciado por Ryngaert (2009) – representaria a saída de emergência deste lugar rotulado com a placa “*Não pise na grama!*”.

Me despeço desta paragem convidando o caro leitor a retirar seu calçado e entrar descalço na grama, pois já não há mais razões em respirar os mesmos ares sufocantes de outrora. Em comunhão, convido-o para realizarmos um piquenique!

2.2. Piquenique no gramado

Adentrar num jardim que dispõe de um gramado onde é possível estender um tecido para acomodar uma diversidade de alimentos e bebidas a serem consumidos em comunhão, certamente se afigura a entrar num ambiente agradável, saudável e amigável.

Contudo, quando menciono a palavra “*piquenique*” nesta pesquisa, o que trago entre aspas não se refere ao consumo sólido de alimentos comestíveis, mas sim ao consumo dos elementos imperecíveis que revestem a sua realização. Quando imaginamos a realização de um piquenique – ou até mesmo nos lembramos de um ao qual tenhamos participado – o que habitualmente se constrói em nossa mente é a imagem de um momento repleto de alegria, afeto, cooperação, empatia, diversão, acolhimento e união entre os participantes. E são esses nutrientes que não podem faltar no regador cuja alça é segurada pelas mãos do(a) professor(a)

(um regador que agora tem a feição de uma cesta de piquenique – mas que não perde sua essência de nutrir e cultivar).

Por certo, o piquenique obscurece a individualidade (que a escola implanta com o modelo “*cada qual sentado numa carteira, portando o seu próprio material escolar e um olhar frontal fixo*”) e dá espaço para a coletividade. E é exatamente no fato de sua concretude estabelecer uma convivialidade harmoniosa, que o piquenique revela a sua natureza idílica – onde os comensais se reúnem para celebrar o momento presente, compartilhando - além dos alimentos - conversas à toa e comportamentos ociosos, porém repletos de significados. Desta forma, possibilita a liberdade de expressão e um estado de descontração frente a qualquer seriedade do mundo afora.

Se até então o espaço configurado com carteiras enfileiradas (melhor dizendo, o “*espaço ocupado*”) e o culto ao “*tempo mecânico*” foram vistos como os grandes entraves para um ensino de teatro com qualidade, se faz necessário empregar um novo sentido para ambos. Desta forma, o conceito de “*espaço vazio*” – como visto previamente, formulado por Peter Brook (2010) – e de “*tempo livre*”, formulado por Jan Masschelein e Maarten Simons (2022), me serviram de base para sanar as fissuras relatadas na paragem anterior.

A respeito do “*espaço vazio*”, primeiramente é necessário entender a relação que há entre o *vazio* e o *teatro*. E sobre isso, Peter Brook (2010, p. 23) apregoa que há uma percepção singular que este atribui àquele: “O vazio no teatro permite que a imaginação preencha as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo que gosta de se exercitar em jogo”.

A priori, nesta citação, Peter Brook (2010) exemplifica o vazio numa dimensão ampla que não recai somente no espaço, mas sim no conjunto de elementos que estabelecem a cena. Sendo assim, ele também se refere ao vazio no próprio corpo do ator (que possibilita a construção da personagem), o vazio dos objetos (que possibilita que tal objeto assuma outra função, diferente daquela que já possui), no vazio do texto (que possibilita a invenção da ação/situação no próprio ato do improvisado) e no vazio de outras camadas que também revestem a cena. Mas o vazio do espaço acaba tendo uma proporção maior por ele ser o ponto de referência onde todo o conjunto de elementos ora citados - o ator, os objetos, o texto, dentre outros – se concentrarão no momento do fazer teatral. O espaço acaba sendo o abrigo do teatro.

No espaço vazio podemos aceitar que uma garrafa seja o foguete que nos levará ao encontro de uma pessoa real em Vênus. Depois, numa fração de segundo, tudo pode mudar no tempo e no espaço. Basta que o ator pergunte: ‘Há quantos séculos cheguei aqui?’, e daremos um gigantesco passo adiante. O ator pode estar em Vênus, em seguida num supermercado, avançar e retroceder no tempo, voltar a ser o narrador, partir de novo num foguete e assim por diante, em poucos segundos, apenas com a ajuda de um mínimo de palavras. Se estivermos num espaço livre, tudo isso é possível. Todas as convenções são concebíveis, mas dependem da ausência de formas rígidas. (BROOK, 2010, p. 23-24)

Novamente me reportando à visão de Jean-Pierre Ryngaert (2009, p. 128), sobre o espaço ser carregado de sentidos próprios, cabe pontuar uma convergência desta visão com a citação de Peter Brook. Afinal, um espaço carregado de sentidos próprios (como dito por Ryngaert) e de formas rígidas (como dito por Peter Brook) é carente de estímulos diversos – dado que opera com os seus próprios domínios e, conseqüentemente, reduz ou até mesmo impede a manifestação do diferente, que é um fator decisivo para o processo criativo e inventivo.

Por mais que nos esforçamos para empregar um novo sentido às carteiras enfileiradas na sala de aula, comumente os alunos permanecem refém de sua função primária. O estímulo de que estão numa escola e dentro de uma sala de aula, muitas vezes acaba sendo maior que a instrução “*usem as carteiras do jeito que preferirem para o jogo*”. E neste sentido, conviver com as carteiras acaba reduzindo – ou até mesmo impedindo – a fruição da imaginação tão imprescindível para o processo de criação teatral.

Em minhas experiências, percebo que pouquíssimas vezes os alunos tiram proveito das carteiras senão sendo elas o que são: um objeto de apoio para escrever, se alimentar, jogar baralho etc. - diferente do que fizeram com os outros objetos que eventualmente estavam naquele espaço. Assim, fica mais fácil um guarda-chuva - que só estava na escola por conta do tempo chuvoso - ganhar a forma de uma bengala, espada ou remo, do que uma carteira se transformar numa nave-espacial ou num forno a lenha.

Cabe pontuar que a condução do(a) professor(a) de teatro faz diferença para mover os alunos desta zona de conforto, incentivando-os a inventar outras maneiras de se relacionarem com as carteiras e demais objetos inerentes à realidade escolar. E para sublinhar essa visão, trago o relato de uma aula realizada com os alunos da turma do 3º ano “B”.

Em 2021, propus que os alunos do 3º ano “B” - da EMEF “*Professor Iran Rodrigues*” - fizessem um supermercado na sala de aula utilizando tudo aquilo que tinham ao seu alcance:

carteiras, lixeira, mochilas, estojos, livros, vassoura etc. A princípio, perguntei como era o espaço físico de um supermercado para que, baseado em suas características próprias, pudéssemos criar mental e coletivamente o esboço de sua planta arquitetônica – neste caso, achei importante preestabelecer um formato, uma vez que sua construção já seria demasiadamente feita por elementos simbólicos e abstratos a serem operados no coletivo. Na sequência, desafiei os alunos a construírem aquele estabelecimento comercial na sala de aula - e foi assim que as carteiras se transformaram em prateleiras e balcões (de açougue, padaria, hortifrúti etc.), as mochilas com rodinhas se transformaram nos carrinhos de compra e os demais objetos (livros, estojos, garrafinhas de água etc.) se transformaram nas mercadorias daquele comércio. Após a construção desta ambientação cênica, os alunos povoaram o supermercado se dividindo entre clientes e funcionários num verdadeiro faz de conta.

Fotografia 11 - Jogo “Supermercado” - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 12 - Jogo “Supermercado” – II, III e IV



Fonte: Acervo do autor

Neste exemplo, o espaço não estava vazio. Contudo, foi necessário esvaziar o verdadeiro sentido de quase todos os objetos que estavam inseridos no contexto “sala de aula” para que ganhassem um novo significado que estivesse a serviço do jogo (ou seja, a resignificação que o próprio jogo de improvisação requer para a sua fluência).

Sem grandes esforços, essa atividade teatral foi suficiente para perdurar até o final daquela aula, sendo necessário que o professor interviesse para a sua finalização em decorrência do término do tempo da aula semanal para essa turma. Os alunos que representavam os clientes, quando finalizavam a compra (passando pelos caixas do supermercado), retornavam assumindo

outro cliente ou substituindo os funcionários (como se houvesse troca de turno). Sobre a improvisação contínua, Jean-Pierre Ryngaert (1981) esclarece que:

A duração do jogo também não é fixada e pode, eventualmente, passar-se uma hora inteira numa improvisação contínua. Sem exigência de resultado nem de rentabilidade, sem preocupação de ritmo nem de proeza a realizar, o grupo fecha-se para um desvio voluntário que apenas tem um ponto de partida: o lugar sala de aula transforma-se noutra lugar que há que inventar coletivamente. Cada um não é sequer obrigado a manter a mesma personagem durante a duração do trabalho, podendo, à vontade, abandoná-la e retomá-la, passar de uma para outra em função dum desejo momentâneo. (RYNGAERT, 1981, p. 84).

Embora eu consiga reconhecer essa aula como sendo legítima, uma vez que essa experiência possibilitou de forma lúdica e orgânica a aprendizagem das convenções e dos códigos teatrais, devo admitir que um sentimento de insatisfação tomou conta de mim. E sobre esse sentimento, é conveniente explicar sua origem: há uma chateação em ter que planejar uma série de aulas à mercê de todos esses elementos concretos que estão inseridos na sala de aula, tornando as ações artístico-pedagógicas extremamente condicionadas e, portanto, limitadas – ainda que o exercício de se reinventar seja interessante. Mas, ainda assim, supera extraordinariamente as aulas nos moldes das carteiras enfileiradas.

Pelos motivos ora expostos, insisto na ideia de que o “*espaço vazio*” é a solução para superar aquele espaço infecundo, fechado e fraco de possibilidades; embora não negue que em alguns casos pontuais é possível trabalhar teatro na sala de aula sem se desfazer de suas particularidades – como exemplifiquei com a atividade do supermercado. Trata-se apenas de perceber o “*espaço vazio*” como um terreno fértil que semeará os alunos na condição de flores naturais ao invés de flores artificiais, tendo em vista que neste novo território ele se torna um sujeito partícipe e atuante.

Em relação à maneira como discorre o tempo na escola, ao lançar em 2013 a versão original de “*Em defesa da escola: Uma questão pública*”, Jan Masschelein & Maarten Simons (2022) conceituou a escola como “*tempo livre*”, sob a justificativa de ser a tradução mais comum da palavra grega *skholé*.

Num estudo bastante criterioso, esses dois autores argumentaram que a escola – ou *skholé* – foi uma invenção política na Grécia Clássica. E sobre o seu significado, explicaram da seguinte forma:

[...] a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre*. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2022, p. 26)

Partindo deste entendimento, cujo embasamento se situa numa origem histórica, “o que muitas vezes chamamos de ‘escola’ hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada” (Ibidem, p. 28). Isto quer dizer que o “*escolar*” não deve ser compreendido apenas como uma instituição de ensino inventada pela sociedade com o objetivo de preparar as crianças e jovens ao mercado de trabalho ou à aquisição de habilidades e competências intrínsecas à vida na esfera social. Maior do que essa crença, “*escolar*” (ou “*tempo livre*”) quer dizer retirar os alunos da ordem social e da família e inseri-los num tempo igualitário – “de um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo” (Ibidem, p. 33).

Por conseguinte, se a escola ideal é aquela que retira os alunos de sua ordem social e da família para colocá-los num “*tempo livre*” - sem se importar com suas classes ou origens - ela acaba enaltecendo a igualdade: todos são tidos como alunos. E ao criar a igualdade entre todos que coexistem no seu bojo, a escola “não consiste, portanto, na iniciação em uma cultura ou estilo de vida de um grupo específico (posição social, classe etc.)” (Ibidem, p. 105). Isso ocasiona o interesse pelo mundo, sem uma intenção propriamente particular.

Abrir o mundo não significa apenas vir a conhecer o mundo, mas também se refere ao modo como o fechado-no-mundo – isto é, a maneira determinada em que o mundo deve ser compreendido e usado, ou a maneira como ele é, realmente, usado – é aberto e o próprio mundo é tornado aberto e livre e, portanto, compartilhado e compartilhável, algo interessante ou potencialmente interessante: um objeto de estudo e de prática. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2022, p. 26)

Neste aspecto, da escola permitir uma interação com o mundo em sua totalidade, ela possibilita que os alunos dão o seu próprio significado a ele. E, por conseguinte, “oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação” (Ibidem, p. 105).

Deixando um pouco de lado a erudição de Jan Masschelein e Maarten Simons (2022), ousou dizer que o “*tempo livre*” tem a ver com uma certa ociosidade, onde se vive o momento

do presente sem qualquer tipo de comprometimento e envolvimento com a empregabilidade e produtividade. Aqui, cabe frisar que quando expresso a palavra “*ociosidade*”, não estou conotando um comportamento preguiçoso ou moribundo – me refiro a um estado de desocupação e inatividade. Trata-se de uma inercia temporária e sem-cerimônias, que a qualquer momento poderá ser combatida por um movimento espontâneo oriundo de algo que, de fato, desperte interesse. Nunca em virtude de uma imposição autoritária ou destinos previamente calculados.

Retomando a ideia de piquenique, se espera que neste novo jardim os alunos não mais terão que obedecer a um tempo mecânico, pois agora vislumbra-se a convivência num “*tempo livre*” – mesmo que subordinado pela duração da aula. Para tanto, seus comportamentos precisam renunciar o movimento automatizado para dar vez ao movimento espontâneo – e, assim, assumir um corpo brincante.

Com a visão um pouco mais desembaraçada, percebo que a ludicidade e a organicidade servem de matéria prima para a construção de um ambiente desejável e instigante para o ensino de teatro – um ambiente capaz de despertar o entusiasmo de meus alunos. Para isso, convém destacar que o(a) professor(a) deve ir “*ao encontro de seus alunos*” – e não “*de encontro a seus alunos*”.

Da mesma forma que os participantes de um piquenique formam um círculo entorno do tecido com vários tipos de alimentos e bebidas, pedi para que os alunos formassem um círculo na sala de aula e avisei que essa configuração seria rotineira nas aulas de teatro. Achei pertinente explicar aos alunos que quando estamos posicionados em círculo, conseguimos olhar nos olhos de todos e dispomos de uma relação aberta com os colegas, sem contar que “o círculo abre assim a possibilidade dos alunos manifestarem suas opiniões e serem ouvidos” (MENDONÇA, 2019, p. 77).

Em círculo, iniciei com o exercício da “*Bolinha arremessada de mão em mão*”, jogo que compõe o acervo da obra de Viola Spolin (2012) intitulada “*Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin*”. Expliquei que com esse jogo estaríamos desenvolvendo a habilidade do foco e que ela seria posteriormente cobrada em vários momentos. E de fato, quando a turma começava a se dispersar ou apresentar comportamentos indesejáveis em outras ocasiões, trazia a memória deste jogo para lembrá-los da importância de ter foco naquilo que se propõe a fazer.

Fotografia 13 - “Bolinha arremessada de mão em mão” - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 14 - “Bolinha arremessada de mão em mão” - II



Fonte: Acervo do autor

Ao conceber o sistema de *jogos teatrais*, Viola Spolin (2007) assegura que eles se aliam a três pontos essenciais: o foco, a instrução e a avaliação. Destas, a primeira e a segunda foram determinantes em minha prática docente. Acerca do foco, a autora explica o seguinte:

O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vistas. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidas e a verdadeira parceria pode nascer [...]. O foco não é o objetivo do jogo. Permanecer com o foco gera a energia (poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral. (SPOLIN, 2007, p. 32)

A qualidade do “*foco*”, que Viola Spolin acredita ser o pilar para manter o jogo em movimento, Peter Slade (1978) – dramaterapeuta inglês que estudou os “*jogos dramáticos*” - explica de outro jeito: utilizando os conceitos de “*absorção*” e “*sinceridade*”.

Absorção – estar absorto - é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório. Sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e só atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção. (SLADE, 1978, p. 18)

No início do exercício “*Bolinha arremessada de mão em mão*”, a maioria dos jogadores se portavam com desleixo, como se faltasse ânimo para executar a ação que o exercício exigia. Após essa constatação, pedi que o arremesso da bolinha fosse mais rápido – ou seja, o jogador que recebesse deveria repassá-la de imediato e sem perder a precisão na ação. Com isso, o jogo passou a ter um ritmo mais acelerado a ponto de qualquer distração o colocar em risco, uma vez que o objetivo era manter a bolinha suspensa no ar e evitar que ela caísse no chão. Daí em diante, a postura do corpo já era outra: o corpo, que até então estava inerte e desmotivado, assumiu um estado de atenção, prontidão e objetividade.

No entanto, quando a bolinha caía no chão, os jogadores advertiam quem supostamente teria errado, de modo a censurar o culpado pelo “fracasso” do jogo. Comentários em tons hostis do tipo “*Presta atenção, você tá fazendo errado!*” ou “*Por culpa sua a bolinha caiu no chão!*”, surgiam frequentemente.

Quando essa situação embaraçosa colocava o jogo – ou até mesmo a convivência entre os jogadores – em perigo, tive que intervir, dizendo que o foco do exercício estava em manter a bolinha suspensa no ar, e não culpar quando alguém arremessasse sem precisão ou quando o receptor não pegava por distração, mau jeito ou insegurança.

Com essas intervenções, feitas durante o percurso do jogo, fiz o que Viola Spolin (2007) chama de *Instrução*:

A instrução deve guiar os jogadores em direção ao foco, gerando interação, movimento e transformação [...]. A instrução faz com que os jogadores retornem ao foco quando dele se distanciam (‘Permaneça com o olho na bola!’). Isso faz com que cada jogador permaneça em atividade e próximo a um momento de nova experiência.

Além disso, dá ao professor-diretor o seu lugar dentro do jogo como parceiro. (SPOLIN, 2007, p. 33)

Na sequência, e ainda em círculo, pedi para os jogadores se sentarem no chão e introduzi o jogo “*Isso me lembra aquilo*”. Expliquei as regras, que consiste no(a) professor(a) escolher uma palavra qualquer (podendo os próprios jogadores auxiliar na escolha) – por exemplo “*vidro*” - e passá-la arbitrariamente para um(a) jogador(a) da roda, que deverá repetir a palavra dita em voz alta e escolher outra palavra que estabeleça alguma relação, podendo ser “*vidro me lembra janela*”. O(a) jogador(a) que estiver do lado esquerdo continua com o jogo, mas utilizando a última palavra – assim, poderia ser “*janela me lembra parede*” – e assim por diante, até chegar no(a) último(a) jogador(a). Este jogo mantém a habilidade do foco (ainda que em um grau menor em relação ao jogo da “*Bolinha arremessada de mão em mão*”), mas também traz a oralidade e a construção de imagens a partir de palavras ditas e preditas.

Pedi que o jogo fosse feito até todos participarem fluentemente – de modo que dessem umas duas ou três voltas completas. Depois, propus o desafio de reverter o jogo após concluir uma rodada - devendo chegar na sua palavra de origem. Melhor dizendo, após dar uma volta completa no sentido horário, retornava no sentido anti-horário invertendo a ordem das palavras. Então, me valendo do exemplo dado na escrita desta pesquisa, os dois últimos alunos (que no sentido horário estavam como primeiro e segundo) teriam que dizer “*parede me lembra janela*” e “*janela me lembra vidro*”, respectivamente, para chegar na palavra inicial: “*vidro*”. No começo, os alunos ficaram confusos e não conseguiram concluir o objetivo proposto, pois esqueciam as palavras que tinham recebido ou dito e, às vezes, substituíam por um sinônimo que acabava confundindo os demais colegas. Após certa insistência, lembrando-os da importância de ter foco naquilo que estava sendo feito, eles finalmente conseguiram pegar o traquejo do exercício e cumprir com êxito o objetivo proposto.

Fotografia 15 - Jogo "Isso me lembra..."



Fonte: Acervo do autor

Ainda que em alguns momentos uns advertiam os outros, em ambos os jogos foi notável que os jogadores obtiveram uma relação de cooperatividade. E sobre as advertências por parte dos jogadores, elas permaneceram, mas agora nem sempre eram em tom de hostilidade. Várias vezes, notei que os jogadores advertiam com o intuito de auxiliar o seu colega, dizendo *“Agora é a sua vez!”* ou *“Pensa com calma que você consegue!”*. Tive a sensação de que por detrás desta cooperação, estava o prazer por terem experienciado uma aula diferente daquelas que estavam habituados e que os alunos estavam abandonando o individualismo.

Com esses dois jogos, a mudança do comportamento dos jogadores era pouco perceptível, mas era o suficiente para me demonstrar que neste jardim - onde era possível pisar descalço na grama - os corpos presos (como se estivessem dentro de um casulo) poderiam se libertar gradativamente (até que o fenômeno da metamorfose naturalmente chegasse e eles adquirissem asas).

Diante de uma turma com média de 25 alunos, por certo estamos lidando com seres diferentes, onde cada qual revela sua diversidade por meio do modo como se comporta, nas preferências durante suas escolhas e nas características de sua personalidade. Essas

particularidades se sobrepõem ao jogo, tanto que Jean-Pierre Ryngaert (2009) cita a inibição e a extroversão dos jogadores como empecilhos para a fluidez do jogo. No caso da primeira, ele considera que:

A paralisia é uma dificuldade familiar ao jogador iniciante, talvez a mais comum. Comodamente definida como um ‘bloqueio’, ela se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si. Essa ‘timidez’ difícil de superar impede toda manifestação vocal ou motora, torna desajeitados sujeitos que habitualmente não o são [...]. O jogador gostaria de ter a possibilidade de não se mostrar, de não falar, de não ‘ser’. (RYNGAERT, 2009, p. 45)

Já a respeito da extroversão, Jean-Pierre Ryngaert (2009) a compara com o cabotinismo e adverte o seguinte:

É mais comum o cabotinismo se manifestar na criança por um desejo de ‘bancar o louco’ e por uma grande agitação, por uma expressão transbordante que nunca leva em conta a existência de parceiros. Tanto no adulto como na criança, trata-se de brilhar a qualquer preço. Tudo então se volta para o ‘exterior’, e a recompensa esperada reside nos risos e nas manifestações de prazer dos outros. Enquanto a inibição é reparada por todos e interpretada negativamente por um excesso de timidez, o cabotinismo é muito menos notado e até é julgado positivamente, pois corresponde aos modelos espetaculares divulgados pela mídia. (Ibidem, p. 48)

Em minha prática artístico-pedagógica, averigui esses dois tipos de perfis em meus alunos: alguns eram tímidos enquanto outros eram desinibidos. Na ocasião, optei por dar uma atenção maior aos alunos de comportamento introspectivo “por meio de exercícios de ‘aquecimento’ ou de interação entre os participantes, utilizando diversas instruções que favorecem a atuação de personalidades mais reservadas” (Ibidem, p. 46).

Na formação do círculo para realizar os jogos ora citados, era notório que os jogadores obedeciam a uma lógica: formavam o círculo através de dois semicírculos, sendo um ocupado predominantemente pelos meninos e outro predominantemente pelas meninas. Tive que intervir para romper com essa organização dicotômica pedindo que embaralhassem as posições.

Os jogos “*Bolinha arremessada de mão em mão*” e “*Isso me lembra aquilo*”, além de atuarem como uma preliminar de como seriam as aulas de arte, também serviram de exercícios introdutórios para o ensino de teatro. Logo, além de propiciar uma situação de integração e

socialização entre os alunos e o professor, seu objetivo também estava voltado para o campo da expressividade – ainda que moderada.

O próximo passo seria introduzir alguns exercícios teatrais que trouxessem corporeidade. Então, propus três tipos de jogos: “*Espelho*”, “*Hipnotismo colombiano*” e “*Quatro cantos*” – todos estimulavam a ação corporal, sendo o primeiro idealizado por Viola Spolin e o segundo extraído da obra “*200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*”, de Augusto Boal (1982).

O primeiro jogo, “*Espelho*”, consistia em dividir a turma em duplas e pedir para todos os pares se espalharem pelo espaço de forma bem distribuída. Além disso, os membros de cada dupla tiveram que escolher quem representaria a letra “*a*” e quem representaria a letra “*b*”. Avisei que iria escolher aleatoriamente uma letra para fazer os movimentos enquanto a outra seria o espelho – ou seja, se escolhesse a letra “*a*”, os jogadores que ficaram com essa letra teriam que se movimentar livremente, enquanto os jogadores da letra “*b*” imitariam seus movimentos como se fosse um espelho.

No começo, os jogadores permaneceram na posição de pé e faziam movimentos bastante sutis e repetitivos – priorizavam articular os braços e as pernas. Conjecturei que o exercício se tornaria mais orgânico com o estímulo de algumas músicas instrumentais. E assim o fiz: deixei uma *playlist* de músicas instrumentais tocando durante a realização do jogo.

Num primeiro momento, optei por não dar nenhuma instrução para observar se o jogo por si mesmo evoluiria sem nenhuma voz de comando. E isso se confirmou: à medida que os jogadores iam se envolvendo com o jogo e o ritmo da música, o corpo assumia um estado mais presente e participativo. Gradativamente, alguns jogadores ousaram movimentar outros membros de seu corpo e explorar o nível espacial baixo. Alguns gatinhavam, rolavam e rastejavam pelo chão, e ao mesmo tempo, também intercalavam o ritmo dos movimentos – ora lento, ora acelerado. Por outro lado, alguns participantes faziam movimentos eufóricos e desajeitados, dificultando que o seu parceiro de jogo conseguisse reproduzi-los em tempo real.

As imagens a seguir mostram os alunos realizando esse jogo:

Fotografia 15 - Jogo "Espelho" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 16 - Jogo "Espelho" - II



Fonte: Acervo do autor

Após transcorrer um período considerável nesta atividade lúdica e prevendo que dentro de instantes os alunos ficariam saturados - demonstrando perda de interesse pelo jogo em andamento - propus a realização do jogo “*Hipnotismo colombiano*” - que na minha visão dialoga harmoniosamente com o jogo “*Espelho*”.

Neste novo jogo, os jogadores também permanecem em dupla e um conduz o outro. Para isso, um dos jogadores assumirá o papel de hipnotizador e o outro de hipnotizado. O hipnotizador começa o jogo com sua mão aberta a poucos centímetros de distância do rosto do hipnotizado para, na sequência, fazer vários movimentos com a mão: para cima e para baixo, de um lado e para o outro, em direções retas e curvas, entre outros. Cabe ao hipnotizado acompanhar o movimento desta mão, mantendo o seu rosto sempre na mesma distância da mão do hipnotizador.

Fotografia 17 – Jogo “Hipnotismo colombiano” - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 18 - Jogo “Hipnotismo colombiano” - II



Fonte: Acervo do autor

Infelizmente, não houve tempo para fazer uma roda de conversa e ouvir dos jogadores quais as impressões que tiveram dos jogos ora vivenciados. Queria saber se tiveram dificuldades em fazer os movimentos quando estavam de costas para sua dupla ou movimentar simultaneamente mais de um membro do corpo. Queria averiguar se eles perceberam que quando estão conectados com uma outra pessoa é uma atitude gentil e cordial estabelecer um ritmo confortável para ambas. No entanto, me pareceu que de alguma forma eles tinham se expressado corporalmente e com isso os exercícios realizados tinham valido a pena.

Por fim, o jogo “*Quatro cantos*” foi realizado na sala de aula. Cada rodada deste jogo tem duração aproximada de 5 minutos e é feita com cinco jogadores, que se dispõem no espaço da seguinte forma: um fica sentado numa cadeira que é colocada no centro da área do jogo, enquanto os outros quatro se posicionam nos cantos – como se fosse um quadrado imaginário.

A imagem a seguir ilustra como os jogadores devem se situar antes de iniciar o jogo “*Quatro cantos*”

Fotografia 19 - Jogo "Quatro Cantos" - I



Fonte: Acervo do autor

Os jogadores que estão nos quatro cantos precisam trocar de lugar entre si, mas a troca não pode ser na diagonal. Para exemplificar, a jogadora que na imagem está com a camiseta branca não pode trocar de lugar com o jogador que veste a regata amarela, apenas com os jogadores de camiseta vermelha ou rosa. Já o jogador que está sentado ao centro, deve se atentar às trocas para ocupar um dos quatro cantos quando isso ocorrer – se ele chegar primeiro, o jogador que não conseguiu fazer a troca é quem deverá se sentar no centro. Os demais alunos assumem a condição de plateia enquanto aguardam o início de outra rodada para que também possam participar.

Neste jogo, os jogadores assumiram um comportamento competitivo e demonstravam insatisfação quando tinham que ficar sentado no centro – enxergavam esta posição como inferior em relação aos quatro cantos. Mas foi uma competitividade saudável, uma vez que despertou neles uma participação ativa e comprometida.

Fotografia 20 - Jogo "Quatro Cantos" - II



Fonte: Acervo do autor

Propus que um sentimento estivesse acontecendo em cada canto: num canto, o(a) jogador(a) teria que representar a felicidade e, nos outros, a tristeza, a pressa e o sono. Conforme trocavam de lugares, teriam que assumir a emoção que condizia com aquele novo canto. Notei que os jogadores não compraram a ideia – talvez pela complexidade ou por não se identificarem com as emoções sugeridas.

Propus que a própria plateia escolhesse o que estaria acontecendo em cada canto. Assim, os observadores do jogo trouxeram sugestões de acordo com aquilo que queriam experimentar: fazer a dança do *Tik tok*²⁰, jogar *videogame*, conversar no celular e assim por diante.

²⁰ *Tik Tok* é um aplicativo de mídia (bastante utilizado no sistema *android* e *ios*) que permite criar vídeos curtos com até 60 segundos de duração, bem como divulgá-los nas redes sociais. Foi lançado na China em setembro de 2016, pelo nome de Douyin – e na sequência se popularizou no mundo.

Fotografia 21 - Jogo "Quatro Cantos" - III



Fonte: Acervo do autor

Admito que o jogo se tornou mais potente após a democratização de suas decisões com os jogadores. E como já dito por Jean-Pierre Ryngaert (1981, p. 25), “quando a criança se torna ela própria o centro do trabalho é toda a vida quotidiana numa sala de aula e os próprios métodos do professor que são postos em causa”.

Ademais, Augusto Boal (1982, p. 49), em seu livro ora citado, já presumiu sobre a fragilidade de se trabalhar com um comando abstrato: "O conceito fundamental para o ator não é o 'ser' da personagem, mas o 'querer'. Não se deve perguntar quem é, mas o que quer". Pautado nesta crença, o autor defende que o ator é movido pela vontade – e esta não pode ser arbitrária, precisa ser a consequência de uma ideia: “A vontade não é a ideia: é a concretização da ideia. Não basta querer ser 'feliz' em abstrato: é preciso querer algo que nos faça feliz. [...]. Portanto: IDEIA = VONTADE CONCRETA (em circunstâncias determinadas)”.

Exercer uma vontade significa desejar alguma coisa, a qual deverá necessariamente ser concreta. Se o ator entra em cena com desejos abstratos de felicidade, amor, poder etc., isso de nada lhe servirá. Pelo contrário, terá que objetivamente querer deitar-se com fulana em circunstâncias concretas para então ser feliz e amar. É a concreção, a objetividade da meta que faz com que a vontade seja teatral. Todavia, essa meta e essa vontade, devendo ser concretas, devem ao mesmo tempo possuir um significado transcendente. (BOAL, 1982, pp. 49-50)

As sugestões trazidas pelos observadores do jogo “*Quatro cantos*” foram assertivas, pois trouxeram o “*querer*” – e a partir disso, houve a representação do abstrato: o jogador que fazia a dança para o *Tik tok*, se revelava feliz; o jogador que conversava no celular, se revelava descontraído; o jogador que jogava *videogame*, se revelava apreensivo.

Esse jogo possibilitou que os participantes agissem dramaticamente a partir da improvisação que, por sua vez, “permite encarar o corpo como a própria fonte da invenção criativa” (RYNGAERT, 2009, p. 86). As ações dramáticas desenhadas por eles não geravam correspondências entre si, porém, a ideia que o jogo exprimia de “marcar território” com uma ação dramática – ou seja, dramatizar tal coisa num perímetro específico, indicava que a teatralidade existia.

Em relação aos jogos tratados nesta paragem, grande parte proveio do meu repertório que foi construído a partir das formações que realizei ao longo de minha trajetória – por não conhecer a origem dos jogos “*Isso me lembra aquilo*” e “*Quatro cantos*”, infelizmente, não foi possível dar os devidos créditos aos seus idealizadores.

Na próxima paragem tentarei explicar sumariamente o que fez o jogo ser objeto de interesse para o ensino de teatro e porque julguei plausível adjetivar os jogos utilizados em minhas práticas docentes com a palavra “improvisação”.

2.3. O(a) professor(a)-jardineiro(a) com seu regador: Experiências teatrais e ludicidades

“*Professor(a)-jardineiro(a)*” nada mais é do que um jeito carinhoso para apelidar o(a) “*professor(a)-propositor(a)*”. É ele(a) quem surge no *jardim-escola* trazendo seu regador para oferecer um conjunto de experiências tão imprescindíveis para o ensino das artes – e por reconhecer que a ludicidade é o portal para acessá-las, a sua propositura fica à deriva dos jogos.

Com todos os exemplos das atividades lúdicas que trouxe na segunda paragem deste capítulo, quero chamar a atenção sobre a utilização dos jogos no processo de ensino-aprendizagem em teatro. Vários autores que se dedicaram na investigação da pedagogia do teatro perceberam que o jogo é uma metodologia importante para o ensino de teatro. Entre eles, se destacaram Jean-Pierre Ryngaert e Peter Slade, que discursaram sobre o *Jogo Dramático* (apesar de ambos utilizarem a mesma nomenclatura, cada um usou o nome “*jogo dramático*” de uma maneira peculiar), bem como Viola Spolin que investigou o *Jogo Teatral*.

No Brasil, o *sistema de jogos teatrais* spoliniano ganhou repercussão na década de 70, quando a professora Ingrid Dormien Koudela²¹ experimentou essa proposta metodológica com alunos da turma de Licenciatura da ECA/USP; Augusto Boal, Beatriz Cabral (mais conhecida por Biange Cabral) e Maria Lúcia Pupo, dentre outros, também trataram o jogo no eixo da pedagogia do teatro.

Aviso que não me reportarei na distinção entre as nomenclaturas de “*jogo teatral*” e “*jogo dramático*”²². Nota-se, no entanto, que no desenrolar desta pesquisa utilizarei a expressão “*jogos de improvisação*” por perceber que esta terminologia abarca tanto os procedimentos que são referentes aos “*jogos teatrais*” quanto os que são referentes aos “*jogos dramáticos*”. Embora sejam conceitos que se diferem, ambos estabelecem algumas conexões, conforme analisado pela professora acadêmica e pesquisadora brasileira Maria Lúcia Pupo (2005) em seu artigo “*Para desembaraçar os fios*”:

[...] é possível agrupar em um mesmo conjunto a noção de jogo teatral e a de jogo dramático na acepção francesa. Vários são os pontos de convergência que as aproximam [...]. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar; consideram que a disponibilidade para a experiência e o caráter coletivo do trabalho são pontos centrais no processo de aprendizagem. (PUPO, 2005, p. 227)

Por imbricar-se em alguns aspectos, me aproprio da expressão “*jogos de improvisação*” para convalidar uma prática artístico-pedagógica que se apropria de procedimentos improvisacionais sem necessariamente se fixar a um único estilo de jogo.

Em linhas gerais, há uma convergência entre os estatutos do jogo e do teatro – ou, nas palavras de Dirce Helena Benevides de Carvalho (2013), o jogo pode ser considerado a gênese do teatro.

Considerando que o jogo é a gênese do teatro, a educação dramática ou o ensino de teatro propriamente dito prioriza os métodos improvisacionais. Portanto, a concepção do ensino de teatro em sala de aula de escolas básicas deverá pautar-se em

²¹ Ingrid Dormien Koudela também é a responsável pelas traduções e publicações das obras de Viola Spolin, sendo: “*Improvisação para o teatro*” (1979), “*O jogo teatral no livro do diretor*” (1999); “*Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*” (2001) e “*O jogo teatral na sala de aula*” (2007).

²² Para saber as especificidades do *jogo dramático* e *jogo teatral*, vide: JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do Ensino de Teatro. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012, p 24-26.

metodologias ludopedagógicas que possibilitem aprendizagens teatrais por meio de jogos. (CARVALHO, 2013, p. 163).

Neste entendimento, a *improvisação* se faz presente tanto nos “*jogos teatrais*” quanto nos “*jogos dramáticos*” e é ela quem o teatro em movimento.

De acordo com a autora Sandra Chacra (2010, p. 14), que analisou criteriosamente a improvisação teatral, “a natureza momentânea do teatro já prefigura, por si só, um caráter improvisacional”. E defendendo que a improvisação é o fio condutor para a criação teatral, ela esclarece que:

A forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou inacabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada. Com a conjugação do espontâneo e do intencional, o improvisado vai tomando forma para alcançar o modelo desejado, passando a ser traduzido numa forma inteligível e esteticamente fruível. (CHACRA, 2010, p. 14).

Já quando inserida no âmbito educacional, a autora ainda acrescenta que a improvisação contribui em três níveis diferentes para a formação do(a) aluno(a):

[...] a improvisação atinge o educando de três modos: no seu desenvolvimento pessoal, grupal e artístico. Estes três aspectos interagem durante a ação dramática improvisada. Mas, dependendo de como é abordada, haverá ênfase maior em cada um desses elementos. Assim, a improvisação é desencadeadora de processos psicológicos, sociológicos e artísticos, operacionalizando seus objetivos de acordo com o procedimento metodológico. (Ibidem, p. 107).

Uma vez que a improvisação não coloca os jogadores como *reprodutores* do fazer teatral, mas como *produtores* – o que significa que ela possibilita a manifestação genuína de suas autonomias, espontaneidades e intencionalidades – ela faz com que os jogadores sejam protagonistas daquilo que exercem. Por esta razão, encontrei na terminologia “*jogos de improvisação*” o conceito matricial e gerador de minhas práticas teatrais.

Há um outro ponto em relação ao jogo que merece uma atenção, mesmo que seja abreviada. Trata-se da importância do jogo na educação. Se o teatro e o jogo podem ser comparados como objetos semelhantes, jogo e pedagogia também são dignos desta paridade.

Vários pedagogos comprovaram a importância da ação lúdica na prática educativa, surgindo então um braço da pedagogia chamada de *ludopedagogia* – ou *ensino lúdico*. O jogo se configura como uma excelente ferramenta educativa no processo de ensino-aprendizagem.

Trazendo novamente a metáfora do “*piquenique no gramado*”, asseguro que o elemento lúdico tem razões suficientes para ser o prato principal deste piquenique. Diante desta descoberta, minha prática docente encontrou nos *jogos de improvisação* a válvula de escape deste sistema enrijecido (denunciado na primeira paragem deste capítulo) para um ambiente frutífero em ideias, relações, emoções, desejos, criações e invenções. Nas palavras de Celida Salume Mendonça (2019, p. 195), “os jogos de improvisação oferecem aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, e pela própria experiência eles aprendem a fazer, a ver e a gostar de teatro”.

Mas é preciso que algo esteja em jogo, pois o jogo não pode ser encarado apenas como um exercício teatral e sem uma finalidade específica posterior. É importante vislumbrar uma discursividade cênica pautada num assunto de interesse coletivo. E sobre essa condição, Jean-Pierre Ryngaert (1981) adverte que:

Corre-se, assim, o risco de se chegar a uma situação paradoxal em que os exercícios, em vez de serem os meios utilizados durante um tempo para atingir um fim superior, constituem eles próprios a única finalidade do trabalho. Isto é grave dentro do horário apertado das aulas: é urgente decidir dizer sem se interrogar demasiado tempo sobre o como dizer. (RYNGAERT, 1981, p. 76).

Eis que surge uma semente chamada “*senescência*” para plantar neste jardim. Com ela, também surgiu o medo de errar, a ansiedade pelo resultado, a incerteza de como esse tema atravessaria os alunos e a curiosidade de como eles a exploraria. Mas maior do que tudo isso, foi minha vontade em inserir um tema tão sensível, humano e consciente na vida de qualquer ser vivo - uma vez que falar sobre a velhice, também é falar sobre a gente: - Em primeira pessoa!

CAPÍTULO 3. A SENESCÊNCIA NO TEAR: O ENTRECruzAMENTO DE VÁRIOS FIOS CONDUTORES EM PROCESSO DE CRIAÇÃO TEATRAL

Qualquer prática criadora se iguala a uma tecitura, pois ambas atingem sua unicidade por meio da integração de vários fios condutores. Quando olhamos para um tapete, aparentemente, trata-se de uma peça inteiriça e decorativa. Mas se nos propusermos a enxergá-lo sob a lente de um microscópio, descobriremos que sua constituição se dá pela pluralidade de linhas com várias espessuras, cores, materiais, tipos e trançados. Assim também acontece com a produção artística: há uma combinação entre seus elementos constituintes.

Neste capítulo, farei duas paragens: na primeira paragem, relato uma série de jogos de improvisação que foram experienciados no decorrer de seis encontros (cada um com duração de 2 horas-aulas), pelos alunos dos 5ºs anos “A”, “B” e “C”, da *EMEF “Professor Iran Rodrigues”*, e que se relacionaram estreitamente com a “*senescência*” (tema disparador). Na segunda paragem, apresento os três processos criativos que foram realizados pelos alunos das três turmas dos 5ºs anos – e que, igualando-se a um tapete, foram confeccionadas pela relação de vários fios condutores decorrentes das atividades lúdicas experimentadas nas aulas de arte.

De antemão, esclareço que colocar os alunos em contato com a “*senescência*”, a partir de um procedimento lúdico-pedagógico, tinha como principal interesse tratar um assunto que estivesse voltado para eles - é verdade que a sugestão partiu de mim, mas o tema foi introduzido cuidadosamente e não. demorou muito para que os alunos demonstrassem interesse por ele

Convém salientar que o processo vivenciado por nós não objetivava chegar num produto final. E para grifar melhor esta atitude, me reporto aos estudos de Carmela Soares (2010, p. 29) que eleva o *jogo teatral*²³ realizado na escola à categoria de “*objeto estético*”: com a ideia de que “o jogo realizado na sala de aula possui uma organização formal e é produtor de uma teatralidade que poderá ser apreciada através do estímulo e do desenvolvimento de um olhar consciente tanto do aluno como também do próprio professor”, a autora defende que os jogos de improvisação se bastam para desencadear as convenções e os códigos teatrais, sem a

²³ Carmela Soares traz em seus estudos os conceitos de *Jogo Teatral* (proposto por Viola Spolin) e de *Jogo Dramático* (proposto por Jean-Pierre Ryngeert). No entanto, a opção pela terminologia “*Jogo Teatral*” não se dá pela preferência do primeiro conceito (fundamentado por Viola Spolin), mas “por fazer referência direta ao termo *teatro*” (SOARES, 2010, p. 23). Ainda para endossar sua escolha, a autora cita a definição de “*teatro*”, apregoada por Patrice Pavis em sua obra “*Dicionário do Teatro*”, sendo o “lugar de onde se vê uma ação, um ponto de vista sobre um acontecimento, um olhar” (PAVIS apud SOARES, 2010, p. 23).

necessidade de uma montagem teatral para validar o ensino de teatro. Partindo desta concepção, Carmela Soares desenvolve o conceito de “*poética do efêmero*” para instituir o ensino de teatro dentro da educação básica – percebendo que os principais elementos da linguagem teatral estão na própria expressão que as ações oriundas dos jogos de improvisação carregam consigo.

Ainda que assumindo uma conduta despretensiosa, nunca descartei a possibilidade de que poderíamos, caso houvesse interesse, compartilhar com a comunidade escolar as práticas teatrais desenvolvidas nas aulas de arte. Abrir essa possibilidade, tem a ver com um interesse cativado pelo próprio processo criativo, como Celida Salume Mendonça (2019) observa:

Todo processo criativo contém em si o desejo de ser escutado, visto ou assistido. Essa relação pode ser descrita de diferentes formas: com complementação, jogo, fruição, contemplação ou apreciação – uma atividade estética. O fazer teatral na escola requer igualmente o envolvimento do aluno com a exploração de uma forma a ser socializada com a própria turma ou espectadores externos. Seja ele, um jogo, uma improvisação, uma *performance* ou uma montagem. (MEDONÇA, 2019, p. 265)

Naturalmente, no decorrer dos inúmeros encontros que tivemos, as três turmas manifestaram o desejo por compartilhar com um público externo suas produções criativas. Para isso, tivemos que organizar e contextualizar os elementos teatrais que foram originados no percurso das atividades lúdicas experimentadas na aula de arte - pois só assim seria possível arrematar uma mostra na escola de maneira que os fios condutores não estivessem desconexos ou com sentido unilateral.

Isso não significa que os jogos de improvisação, vistos isoladamente, não assumem a linguagem teatral (não foi à toa que citei Carmela Soares no quarto parágrafo deste capítulo). No entanto, é preciso defender a importância de organizar e contextualizar os resíduos - ou seja, os materiais cênicos produzidos em consequência das ações lúdicas - para que eles possam operar conjunta e harmoniosamente.

Em nenhum momento houve uma determinação de que todos os elementos experimentados nas aulas de arte fossem incorporados no processo criativo. Cada turma teve autonomia para escolher e alinhar esses fios condutores sob o critério de sua preferência. Sendo assim, cada qual produziu sua própria teatralidade se apropriando dos elementos que mais chamaram sua atenção no decorrer do processo. Esse exercício não foi tão fácil, pois implica uma série de decisões e negociações.

As diversas possibilidades de construção de uma cena permitem que o grupo ouça, experimente e negocie as sugestões dos participantes e, assim, crie coletivamente. Organizar ideias em conjunto implica perdas e ganhos. É importante que o professor possa atuar como provocador no debate dessas ideias, muitas vezes, contraditórias, sobre o mesmo tema, escolhas, procedimentos ou divisão de papéis e tarefas. (MEDONÇA, 2019, p. 202)

Me atentando a essa citação de Celida Salume Mendonça (2019), acrescento que quando uma decisão advém de uma racionalidade, corre-se o risco de traçar uma rota fixa que não abre possibilidades para caminhos alternativos. Então, quando o processo sugere uma amarração das experiências teatrais visando uma modelização estética, compete ao(a) professor(a) incentivar seus alunos a não abandonarem as atitudes inovadoras que surgem com o ato do improviso. Independentemente de o ensaio vislumbrar o compartilhamento daquilo que nasceu com forma e conteúdo a partir das experiências lúdicas realizadas na sala de aula para um público seletivo, ele não deve perder sua característica dinâmica e autônoma – caso contrário, se tornará rígido, mecânico e dependente.

Ainda acerca do parágrafo anterior, Roger Caillois (2017), considerado uma grande referência sobre os estudos dos jogos na nossa sociedade a partir de sua obra literária “*Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem*”, assegura que quando o percurso do jogo está trilhado e sem possibilidades de exercer a autonomia, acaba sendo uma ameaça que coloca em perigo a própria existência do jogo:

Um desempenho conhecido de antemão, sem possibilidade de erro ou de surpresa, conduzindo claramente a um resultado inelutável, é incompatível com a natureza do jogo [...]. O jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que *é livre dentro dos limites das regras*. Essa liberdade do jogador, esta margem concedida a sua ação é essencial ao jogo e, em parte, explica o prazer que desperta. É também ela que explica empregos tão notáveis e significativos da palavra ‘jogo’ quanto os observados nas expressões o *jogo* de um artista ou o *jogo* de uma engrenagem para designar, em um caso, o estilo pessoal de um intérprete; no outro, o defeito de ajuste de um mecanismo. (CAILLOIS, 2017, pp. 40-41)

Aqui, se faz necessário ponderar que não se trata de uma “*produção final*” do processo criativo, mas sim de um “*desdobramento*” das experiências lúdicas vivenciadas nas aulas de teatro de modo a corporificá-las - tornando-as compartilháveis e compartilhadas. Chamo a atenção para que as produções criativas feitas pelos jogadores sejam encaradas como uma

extensão dos jogos de improvisação (ou então, dependendo do ponto de vista, um jogo de improvisação subjacente). Neste ponto, considero que apesar de haver um roteiro preestabelecido para as ações cênicas, a ludicidade deve permanecer como ponto de referência nos jogos de improvisação. Faço valer a advertência de Jean-Pierre Ryngaert (2009):

Se a finitude é um valor tranquilizador na pedagogia tradicional, o jogo autoriza tentativas e formas flexíveis que abrem outras portas [...]. Mais vale exhibir um exercício que se apresenta como tal e tende ao espetáculo, do que uma representação ambiciosa demais que esbarra no ridículo, ao enrijecer suas regras de funcionamento e vangloriar-se inutilmente. (RYNGAERT, 2009, p. 31)

Ainda sobre a expressão “*produção final*”, devo admitir que me causa um sentimento de estranheza e frieza – embora, essa dinâmica “*processo versus produto*” pode e deve coexistir. Como a minha defesa no decorrer desta pesquisa foi enfática em dizer que tanto a escola quanto a arte devem preparar os alunos para atuarem ativamente no mundo afora, não consigo me contradizer dizendo que finalizamos aquela semente chamada “*senescência*”. De fato, ela foi plantada e acompanhamos sua germinação. E desta árvore que cresceu, acredito que cada jogador(a) levou consigo uma semente; mas não tenho como aferir o que farão com ela. Fico na expectativa de que as plantem em terras alheias onde o solo mais carece de um olhar afetivo para a população idosa.

3.1. Um novelo de lã chamado “*senescência*”: Experiências lúdicas nas aulas de teatro

Consigo ver a imagem de uma senhora sentada numa poltrona com o corpo levemente encurvado para frente. Seus cabelos são prateados e estão presos num coque desajeitado. Nas mãos, ela segura as agulhas de tricô que, num movimento semelhante à de um malabarista, dão vida à uma peça toda tricotada; no seu colo, o novelo de lã gira lentamente. No que será que aquele novelo de lã se transformará?

Aqui, o novelo de lã representa poeticamente o tema disparador para os jogos de improvisação desenvolvidos pelas turmas dos 5ºs anos A”, “B” e “C” (ou seja, a “*senescência*”); já a idosa, representa os próprios jogadores que conduziram os fios para confeccionar suas produções criativas.

É bastante válida a preocupação se os alunos com faixa etária do 5º ano – média de 10 anos de idade – estão ou não predispostos e interessados a submergirem na temática da “*senescência*”. Acerca dessa questão, o “*Estatuto do Idoso*”²⁴ prevê a importância e a necessidade de introduzir o envelhecimento no currículo escolar, quando traz a seguinte redação em seu artigo 22: “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria”. Convém salientar que essa redação foi retirada da *Política Nacional do Idoso (PNI)* – criada pela Lei Federal nº 8.842/1994, sancionada pelo ex-presidente Itamar Franco, e regulamentada pelos Decretos nº 1.948/1996, 6.800/2009 e 9.921/2019.

Sobre o envelhecimento ser uma incidência na vida de qualquer ser vivo, a intelectual e filósofa existencialista, Simone de Beauvoir (2018), em sua obra “*A Velhice*”, analisou a fundo todos os aspectos desta fase da vida humana e opinou sobre a inevitabilidade do envelhecimento: “Nenhum homem que vive muito tempo escapa à velhice; é um fenômeno inelutável e irreversível” (BEAUVOIR, 2018, p. 40). Isso quer dizer que a velhice é um projeto de vida – pois, se nenhum acidente nos acontecer, em questão de alguns anos conviveremos com ela.

Em resumo, a razão mais relevante para plantar a semente da “*senescência*” neste jardim, foi a necessidade de desenvolver um tema que realmente fizesse a diferença na formação dos alunos, de modo que a humanização, a sensibilização e a conscientização estivessem imbricadas – e aqui, reforço a crítica de que a *BNCC*, embora se apresente com a máscara de alguém que realmente se importa com a aprendizagem significativa, se preocupa muito mais com a quantidade do que com a qualidade daquilo que se “*ensina versus aprende*”.

Minha primeira preocupação foi verificar como os alunos destas três turmas dos 5ºs anos da escola já mencionada enxergavam a figura do idoso. Para isso, no primeiro encontro retomei o jogo “*Isso me lembra aquilo*” - a reutilização desse jogo serviu para capturar as imagens que vinham na mente dos alunos a partir das expressões “*idoso*” e “*velho*”. Meu

²⁴ O “*Estatuto do Idoso*” é o nome popular da Lei Federal nº 10.741, sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 1º de outubro de 2003. Trata-se de uma legislação que regulamenta os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

objetivo seria mapear as projeções que os alunos faziam em cima destas palavras que estão inseridas no campo da “senescência”.

Como queria construir um acervo de vocábulos, dividi a turma em cinco fileiras e instruí que o jogo fosse feito cochichando no ouvido do colega, como se estivesse unindo os jogos tradicionais do “*Isso me lembra aquilo*” com o do “*Telefone sem fio*”. A ordem era do primeiro até o último da fila, sendo que este finalizava dizendo no pé do ouvido do primeiro. A ideia do cochicho serviu para evitar que o(a) jogador(a) de uma fileira influenciasse o(a) jogador(a) de outra fileira.

Os jogadores do 5º ano “A” receberam as palavras “*idoso*” e “*velho*”, intercalando por fileira; os jogadores do 5º ano “B” receberam a palavra “*idoso*”; e, por fim, os jogadores do 5º ano “C” receberam a palavra “*velho*”. As imagens abaixo mostram as palavras sugeridas por cada fileira – que eu registrei na lousa à medida que cada grupo apresentava aos demais o conjunto de palavras produzidas no decorrer do jogo.

Fotografia 22 - Conjunto de palavras do 5º ano “A”



Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
idoso	velho	idoso	velho	idoso
cadeira de rodas	bengala	rugas	cabelo branco	fofoca
perna quebrada	pau	sorriso	vela	criança
gesso	madeira	dente	branco	bebê
braço quebrado	cara	sujeira	meio	recém nascido

Fonte: Acervo do autor

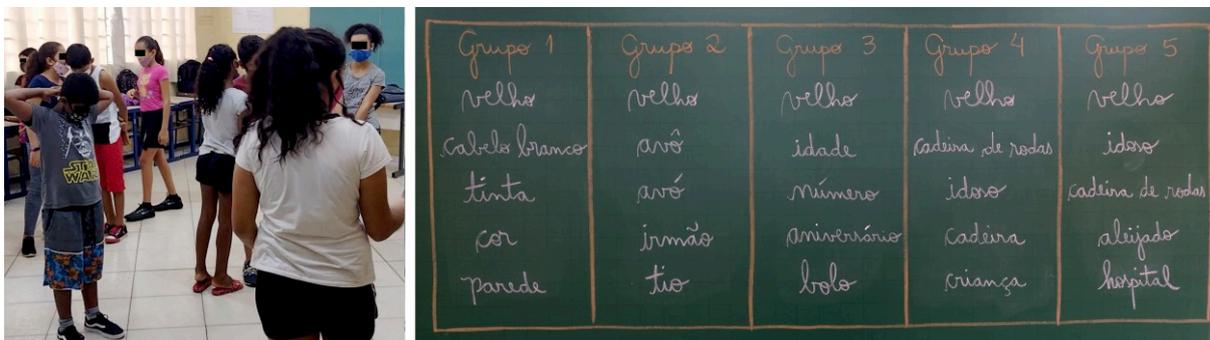
Fotografia 23 - Conjunto de palavras do 5º ano “B”



Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
idoso	idoso	idoso	idoso	idoso
bengala	cadeira de rodas	velho	bengala	velho
cadeira de rodas	hospital	moço	cadeira de rodas	cadeira de rodas
sentar	internar	criança	madeira	rua
cadeira	injeções	doce	guarda-roupa	chá

Fonte: Acervo do autor

Fotografia 24 - Conjunto de palavras do 5º ano “C”



Fonte: Acervo do autor

Coincidentemente, cada grupo ficou composto por cinco jogadores e criou um vocabulário com a mesma quantidade de palavras, sendo que a primeira foi fornecida por mim. A segunda palavra era a que mais me interessa, pois ela derivava diretamente dos termos que intencionalmente coloquei no jogo com o intuito de estabelecer um primeiro contato com o tema “*senescência*”.

No 5º ano “A”, ainda que o exercício lúdico tenha sido feito com duas palavras (“*velho*” e “*idoso*”), os jogadores as associaram com o ser humano. Chamo atenção para a palavra “*velho*”, que poderia perfeitamente exprimir outros sentidos - como, por exemplo, máquina de escrever, disco de vinil ou ferrugem. No quadro, percebemos que essas expressões foram associadas com os aspectos fisiológicos que a velhice traz consigo (“*rugos*” e “*cabelo branco*”) e com os aspectos de decrepitude física (“*cadeira de rodas*” e “*bengala*”). Houve também o caso de associar o termo “*idoso*” com o seu antônimo “*jovem*”.

No 5º ano “B”, que teve a expressão “*idoso*” como ponto de partida para o jogo, três fileiras associaram com a decrepitude física (“*bengala*” - surgindo duas vezes - e “*cadeira de rodas*”), enquanto duas fileiras associaram com o seu sinônimo “*velho*”. Sendo o termo “*velho*” uma menção que também estava investigando, propus verificar a terceira palavra destas duas fileiras – uma relacionou com o antônimo “*moço*” e a outra com o estado de decrepitude física (“*cadeira de rodas*”).

Por fim, o 5º ano “C”, que recebeu a palavra “*velho*” como estímulo, seguiu a mesma lógica de relacioná-la com os aspectos biológicos que a velhice traz consigo (“*cabelo branco*”),

com o estado de decrepitude física (“cadeira de rodas”) e com o seu sinônimo (“idoso” – que derivou em “cadeira de rodas”). No entanto, as palavras “avô” e “idade” também surgiram.

Não sei até que ponto poderia levar com seriedade o resultado deste jogo, mas tive a vontade de conscientizá-los que a “senescência” não se traduz apenas em suas feições fisiológicas e limitadas. Todavia, ficou explícito que os jogadores assumiram uma visão estereotipada para a figura do “velho” e do “idoso”, trazendo para o jogo atributos do senso comum - e era sabido por mim que isso aconteceria nos jogos de improvisação, fato já observado por Jean-Pierre Ryngaert (1981, p. 184) em suas práticas para o ensino de teatro no ambiente escolar: “O jogo exalta e ratifica um comportamento convencional que não tem nada a ver com o papel educativo que se desejaria atribuir-lhe. É característico que as famílias jogadas (mesmo se são ‘verdadeiras’) reproduzem obstinadamente os estereótipos da ideologia dominante”.

Esse primeiro contato foi uma espécie de diagnóstico para que eu pudesse antever e planejar como seriam as próximas experiências lúdicas com os jogos de improvisação. O próximo passo seria tratar a “senescência” corporalmente. Então, no segundo encontro propus o jogo “Árvore genealógica”.

Inspirado nas territorializações que o jogo “Quatro cantos” criava (ou seja, a possibilidade de fixar uma ação física distinta para cada canto da área do jogo), criei o jogo “Árvore genealógica” – que assim como o primeiro, também propunha uma territorialização inspirada no modelo da própria árvore genealógica (representação gráfica e simbólica feita para investigar a origem familiar de um indivíduo).

O jogo “Árvore genealógica” delimitou em fileiras quatro gerações familiares, sendo a primeira ocupada por um indivíduo, a segunda por seu pai e sua mãe, a terceira por seus avós e a quarta por seus bisavós. A imagem abaixo apresenta visualmente como se deu a dinâmica deste jogo.

Fotografia 25 - Jogo "Árvore genealógica"



Fonte: Acervo do autor

Para posicionar adequadamente as fileiras, era necessário um espaço amplo e, por conta disso, realizei essa atividade lúdica no pátio da escola. Contudo, para que esse jogo pudesse ser realizado, tive que atender uma logística com antecedência para que não houvesse a presença de outras turmas no mesmo momento (o que provocaria agito e interferência durante sua realização).

Ficou combinado, previamente, que a diferença de tempo entre as gerações era de aproximadamente 25 anos, sendo que o indivíduo mais novo teria 10 anos de idade (a idade média dos próprios jogadores). Matematicamente falando, o pai e a mãe teriam em média 35 anos de idade, enquanto os avós e bisavós, teriam, respectivamente, 60 e 85 anos de idade.

Antes de explicar o objetivo do jogo, é importante tratar duas questões: a primeira é que a posição de uma árvore genealógica se dá conforme o grau de parentesco e a linha do tempo - o que difere de ser em razão da faixa-etária de seus membros (então, ao supor que o avô paterno faleceu quando o pai tinha 4 anos de idade, ele não poderia ser representado como um sujeito que completou 60 anos de idade); a segunda é que a árvore genealógica traz os parentes em linha vertical (pai/mãe, avôs/avós, bisavôs/bisavós, trisavôs/trisavós etc.) e linha horizontal (irmão/irmã, tio/tia, primo/prima etc.). Logo, ressalvo que o jogo foi desenvolvido de forma ficcional, seguindo o preceito de que todos os seus membros estavam vivos e que sua composição vinha de uma ordem unilateral (somente reconhecendo a filiação para se chegar ao indivíduo da base).

Assim, o jogo foi elaborado para destacar a figura do idoso, posto que os ancestrais se duplicavam. Melhor dizendo, como existem dois progenitores para cada indivíduo, as gerações mais idosas se duplicavam. Então, se temos um pai e uma mãe, teremos dois avôs e duas avós, quatro bisavôs e quatro bisavós, oito trisavôs e oito trisavós, e assim por diante. Como o jogo reconhecia que todos os membros desta árvore genealógica estavam vivos, houve uma predominância do sujeito idoso.

Optei por construir o jogo até a geração dos bisavós, pois é aceitável uma relação intergeracional entre uma criança de 10 anos e um idoso de 85 anos. A referência de um trisavô, ainda que fosse ficcional, creio que seria forçosa e os próprios alunos não teriam grandes referências para chegar numa leitura de um indivíduo centenário – contudo, reconheço que seria um ótimo exercício para se trabalhar com a imaginação.

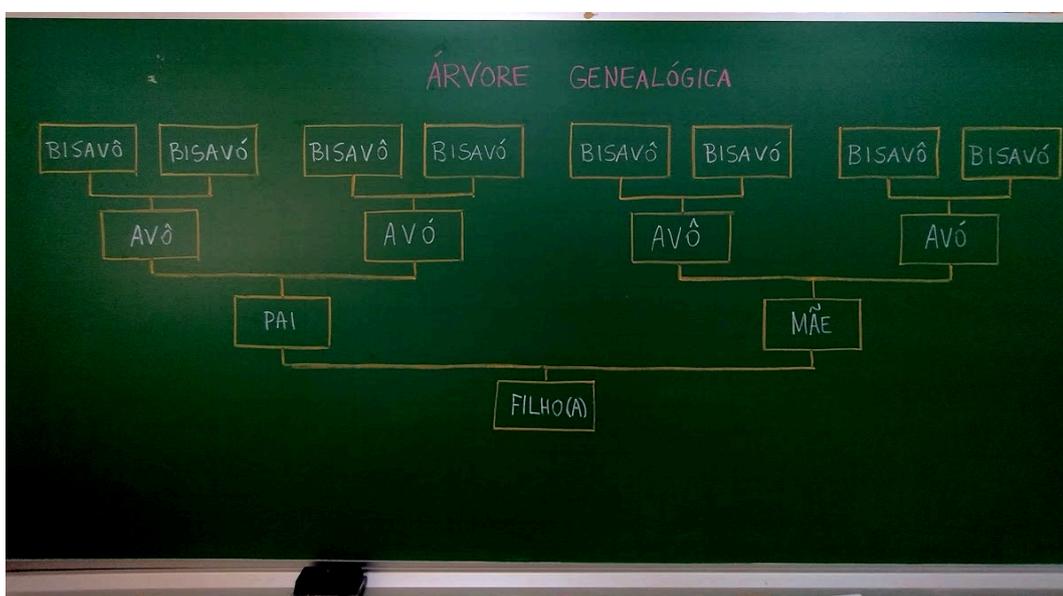
Utilizei bambolês para limitar o espaço da ação para cada componente desta família e expliquei o formato do jogo: os parentes ficam alinhados conforme suas gerações e, com exceção do indivíduo mais novo (o sujeito da base), todos se organizam em pares (exemplo: os avós maternos de um lado e os avós paternos do outro) - sendo que, para cada par, o lado esquerdo seria ocupado pela figura masculina (pai, avô e bisavô) e o lado direito pela figura feminina (mãe, avó e bisavó).

Na sequência, passei as regras do jogo: a primeira regra consistia que os jogadores deveriam agir como se fossem os próprios membros daquela árvore genealógica e, para isso, sugeri que se inspirassem nas pessoas de sua própria família (no caso de não conhecê-las, poderiam se basear numa outra pessoa com quem eles convivem e que tenha a mesma faixa-etária determinada pelo jogo); a segunda regra foi em relação ao indivíduo mais novo da árvore genealógica, onde eles teriam que propor uma ação corporal daquilo que mais gostavam de fazer para, desta forma, assumir uma conduta autobiográfica; a terceira regra reforçou que as ações corporais fossem aleatórias, sem obedecer o senso comum de que os meninos representariam os homens e as meninas representariam as mulheres; a quarta regra, alertou que existia uma ordem para que eles adentrassem na árvore genealógica, ou seja, o professor escolheria um(a) jogador(a) aleatoriamente e este(a) deveria ir no primeiro bambolê para fazer o indivíduo mais novo – e, após 20 segundos cronometrado, este(a) jogador(a) se tornaria pai ou mãe (a livre escolha) e outro(a) jogador(a) ocuparia o seu lugar na base; sendo que, após transcorrer novamente os 20 segundos, o(a) novo(a) jogador(a) passaria o seu lugar para outro(a) e formaria par com o(a) jogador(a) que começou o jogo (formando o primeiro par: pai

e mãe); a quinta regra foi categórica ao dizer que para se tornar avô ou avó, a dupla de pais teria que estar formada e os alunos deveriam ocupar os pares da terceira geração (avôs e avós) seguindo a ordem da esquerda para a direita, nunca podendo substituir de parceiro(a) – contudo, poderiam inverter o gênero ao qual estavam jogando: por exemplo, o(a) jogador(a) que fez a mãe, poderia assumir o avô; por fim, a sexta regra, acentuou que a ocupação dos pares da quarta geração (bisavôs e bisavós) também deveriam ser ocupado da esquerda para a direita quando a fileira dos avós estivesse lotada – devendo sair respeitando a ordem de chegada, ou seja, também da esquerda para a direita.

Aparentemente, as regras estavam bastante complexas. No entanto, a execução do jogo ocorreu fluentemente - pois os alunos compreenderam com facilidade os fundamentos deste jogo. Um dado importante para essa compreensão, foi que antes, na sala de aula, fiz um esquema na lousa para explicar como seria a dinâmica do jogo e coloquei tiras de papéis nos bambolês orientando e sinalizando o que eles teriam que fazer após esgotar os 20 segundos.

Fotografia 26 - Representação da "Árvore genealógica" na lousa



Fonte: Acervo do autor

Como dito anteriormente, o *Estatuto do Idoso* considera idosa qualquer pessoa com idade igual ou superior a 60 anos de idade. No entanto, somente após a finalização desta atividade lúdica, me dei conta que a maioria dos avós daqueles jogadores ainda não atingiram esta faixa-etária. Se, por um lado, o contexto ficcional estipulou 60 anos para os avós; por outro,

a orientação dada aos jogadores era que eles se inspirassem na própria família para representar o membro familiar que compunha aquela árvore genealógica. Embora os jogadores não se atentaram a este fato, achei pertinente ponderar: perguntei se eles consideravam seus avós idosos(as) e boa parte disse que sim – inclusive, associando o estado da velhice com algumas situações típicas (enquanto um comentou que a avó sente muita dor no joelho, ou então que tem dificuldade para agachar quando precisa pegar algum objeto do chão; o outro disse que o avô não enxergava direito e preferia mandar áudios ao invés de escrever no *WhatsApp*, dentre outros exemplos associados às ações cotidianas). Também tiveram alguns que não consideravam seus avós idosos(as), com a defesa de que eles continuavam com bastante vitalidade e habilidades física-motoras.

Numa reflexão paralela a essa constatação, me chamou atenção um estudo realizado pela pesquisadora e psicóloga brasileira Vilma Paiva (1986), que publicou no final da década de 80 o artigo “*A velhice como fase do desenvolvimento humano*”. Neste estudo, Vilma Paiva (1986, p. 19) explica como a velhice é compreendida: “O envelhecimento humano ocorre em três níveis diferentes: biológico, psicológico e social”. Conforme explica a autora, o nível biológico é percebido pelas “mudanças fisiológicas, anatômicas, bioquímicas e hormonais, acompanhadas de gradual declínio das capacidades do organismo”; enquanto o nível psicológico “é traduzido pelos comportamentos (abertos e encobertos) das pessoas em relação a si próprias ou aos outros, ligados a mudanças de atitude e limitações das capacidades em geral”; e o nível social “está relacionado as normas ou eventos sociais que controlam, por um critério de idade, o desempenho de determinadas atividades ou tarefas do grupo etário, e que dão sentido à vida de cada um”.

Dando ênfase ao nível social, que é designado por uma visão externa ao sujeito idoso, onde os atributos são empregados pela própria sociedade, tive a impressão de que as crianças também estabelecem um próprio estatuto para designar a velhice - onde muitas vezes considera uma pessoa com quatro ou cinco décadas de existência já idosa. Se voltando para a minha pessoa, quando tinha aproximadamente 10 anos de idade, também considerava meus avós idosos(as) - embora eles não tivessem completado 60 anos de idade.

Ficou nítido que o jogo “*Árvore genealógica*” supervalorizou a representação do idoso numa abordagem ancestral que apresentava os vínculos familiares. Entretanto, sua execução foi rápida, pois não dispunha de muito tempo para permanecer com os jogadores no pátio da escola – em questão de pouco tempo, seria o horário do lanche/refeição das outras turmas e esse

movimento do cotidiano escolar certamente dispersaria a atenção dos participantes. Retornamos para a sala de aula, que estava com as carteiras enfileiradas, e, como ainda faltavam alguns minutos para a aula terminar, pedi para que eles fizessem o *protocolo* do jogo de improvisação que acabaram de experimentar.

A respeito da confecção dos *protocolos* dentro do ensino de teatro, Ricardo Japiassu (2012, p. 76) pondera que “a palavra protocolo geralmente é evitada no início do processo de trabalho com crianças das séries iniciais. O professor costuma referir-se ao protocolo como ‘registro’, ‘jornal’ ou ‘história’ do que ocorre na aula de teatro”. No meu caso, pedi que os alunos registrassem em seus cadernos de desenho algo que tivesse chamado sua atenção durante a realização do jogo “*Árvore genealógica*”. Fui categórico em dizer que o registro era livre, podendo ser um desenho, um texto ou outra coisa que quisessem – e que eles seriam socializados na próxima aula comigo e com os demais colegas de sala. Também pedi para que eles trouxessem, para o terceiro encontro, um objeto que estabelecesse algum tipo de relação com um(a) idoso(a) de sua família ou convivência e que fosse especial na vida deste(a).

As imagens a seguir mostram alguns protocolos confeccionados pelos alunos.

Fotografia 27 - Protocolo da aluna Yasmin



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 28 - Protocolo do aluno Pietro



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 29 - Protocolo do aluno Lincoln



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 30 - Protocolo da aluna Ana Beatriz



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 31 - Protocolo da aluna Diana



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 32 - Protocolo da aluna Jaqueline



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 33 - Protocolo da aluna Maria Clara



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 34 - Protocolo do aluno João Calebe



Fonte: Acervo do autor

Chamou minha atenção o fato de todos terem optado pelo registro em forma de desenho e ter retratado os idosos numa ação cotidiana. Mas como o jogo “*Árvore genealógica*” objetivava atentar os jogadores às pessoas que compõem sua família (ou alguém com quem eles convivem), os protocolos corresponderam honestamente ao que eles haviam experienciado.

Quanto à tarefa de trazer um objeto no terceiro encontro que representasse um sujeito idoso de sua própria família ou convivência, os alunos não levaram tão a sério esse compromisso. Com média de 25 alunos por turma, o 5º ano “C” foi a sala que mais se envolveu com essa proposta – e ainda assim, apenas 4 alunos trouxeram os objetos, conforme a imagem a seguir:

Fotografia 35 - Alunos com objetos que representam um sujeito idoso



Fonte: Acervo do autor

Pedi para que todos eles explicassem o motivo da escolha desses objetos. Da esquerda para a direita: a aluna 1 trouxe uma colher de pau e disse que sua avó adora cozinhar; a aluna 2 trouxe uma flor artificial, dizendo que sua avó adora cuidar de seu jardim; a aluna 3 trouxe um jogo de dama, pois seu avô tem o hábito de ir numa praça - próxima à sua casa – para jogar jogos de tabuleiro com seus amigos que também já são idosos; e, por fim, o aluno 4 trouxe um livro para fazer alusão à bíblia que sua bisavó, que se encontra acamada, costuma ler antes de dormir.

Como não houve engajamento dos alunos em relação a proposta de trazer os objetos, não era possível manter a ideia inicial de agrupá-los em grupos de quatro ou cinco integrantes para que eles pudessem desenvolver coletivamente um jogo de improvisação com a utilização de tais objetos. Naquele momento, achei coerente usar a *"fiscalização"* – conceito desenvolvido por Viola Spolin (1998) – por ser bastante cabível nos jogos de improvisação, no sentido de os jogadores usarem a si mesmo para mostrar um objeto, uma relação, um sentimento etc.

Fiscalização – Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; **usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto** [grifo nosso]; ‘Fiscalize este sentimento! Fiscalize este relacionamento! Fiscalize está máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc.!’; representar é contar, fiscalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 1998, p. 340)

Desta forma, os demais jogadores que não trouxeram os objetos que remetessem a um(a) idoso(a) de sua própria família ou convivência, fiscalizaram os mesmos a partir das ações corporais improvisadas. Como o intuito desta atividade era alcançar uma dimensão mais lúdica, pedi para que dois ou três jogadores adentrassem na área do jogo e se relacionassem – devendo, cada qual, manter sua própria fiscalização.

No quarto encontro, estava previsto a realização do jogo *"Objetos obsoletos"*. Com os jogadores posicionados em círculo, coloquei vários objetos antigos no centro da roda e, enquanto fazia isso, apresentava cada um, explicando algumas de suas características (por exemplo, no caso da máquina de escrever, disse que ela tinha várias teclas e que cada uma possuía uma espécie de alavanca com uma letra ou um número em alto-relevo na suas pontas como se fosse um carimbo; a folha era colocada num compartimento e à medida que escrevia, ela desliza de um lado para outro, enquanto atravessava um mecanismo em forma de cilindro). Pedi para os alunos imaginarem quais as histórias esses objetos traziam consigo: *Quem era o dono de tal objeto? Onde esse objeto ficava? O que já aconteceu com ele? De onde ele veio?*

Fotografia 36 – Apresentação dos objetos antigos



Fonte: Acervo do autor

A ideia de trabalhar com objetos antigos se baseou na crença de que tratar sobre a senescência não precisa se limitar apenas na vertente humana. Os objetos também envelhecem e, numa reflexão provocativa, o celular de hoje seria a versão nova ou velha do telefone com fio? Se, por um lado, a modernidade conota a ideia de “*novo*”; por outro, ela é o aprimoramento de algo que lá atrás estava engatinhando.

Também poderia optar por elementos da própria natureza, como o trigo *in natura*, capim dos pampas ou capim dourado: todos eles se tornam belo quando envelhecem e adquirem uma coloração dourada. Mas reconheci nos objetos obsoletos - expostos na fotografia 34 – um grande potencial para abordar a passagem do tempo e, conseqüentemente, o envelhecimento. Por esta razão, propus que os jogadores os explorassem por meio da ação lúdica e improvisada.

Verificando que os alunos da turma do 5º ano “B” demonstraram interesse pelos dois telefones (telefone de disco e telefone de teclas) inventei o jogo do “*Telefonema misterioso*” – onde dois jogadores participariam: um para realizar o telefonema e o outro para atender a ligação. Enquanto isso, os demais jogadores formariam a plateia.

Delimitei a área do jogo e coloquei duas carteiras afastadas entre si para que elas servissem de suporte aos dois telefones. Na seqüência, passei a instrução do jogo: o jogador

que estivesse situado ao lado direito da plateia, teria que telefonar para alguém; enquanto o jogador que estivesse situado ao lado esquerdo da plateia, receberia a ligação. Dito de outra forma, o jogador que fazia o telefonema era quem escolheria o assunto que motivava o contato telefônico (exemplo: parabenizar um amigo que fazia aniversário, pedir uma pizza para ser entregue em domicílio, avisar uma notícia importante para algum conhecido etc.) – contudo, ele não poderia combinar o assunto do telefonema com o seu parceiro de jogo, pois este deveria agir por meio da improvisação. Neste jogo, é importante comunicar previamente que embora a área do jogo seja uma só, as carteiras separadas simbolizavam dois ambientes em contextos diferentes.

Fotografia 37 – Preparação para o Jogo "Telefonema Misterioso"



Fonte: Acervo do autor

Perguntei se havia dois jogadores voluntários para começar o jogo e, prevendo que a timidez os venceria, já estava planejando um jeito de convencê-los a jogar. No entanto, fui surpreendido: a maioria levantou a mão e começou uma disputa para que fossem os escolhidos. Tive que intervir dizendo que todos os jogadores participariam, porém, uma dupla de cada vez.

Aleatoriamente, escolhi dois jogadores para iniciar o jogo “*Telefonema misterioso*” e, durante a sua realização, aquele jogador que atenderia a ligação telefônica, interrompeu o que

estava fazendo na área do jogo para me perguntar em que momento teria que tirar o telefone do gancho. Respondi dizendo que cada jogador(a) teria que encontrar no próprio desenrolar do jogo o melhor momento para atender a ligação. Um grupo pequeno, formado por algumas alunas que estavam na plateia, improvisou vocalmente o som de “*trim-trim*” do telefone e que, naturalmente, não estava uníssono. Propus que toda a plateia fizesse o toque do telefone – mas, para isso, ficou acordado que o toque só seria feito após o(a) jogador(a) que telefonava ter completado a discagem e que seria interrompido logo que o telefone fosse retirado do gancho pelo(a) jogador(a) que atenderia a ligação. Também aproveitei essa participação da plateia – em vocalizar o toque do telefone – com as turmas do 5º ano “A” e “C”.

Fotografia 38 - Jogo "Telefonema misterioso" - I



Fonte: Acervo do autor

Neste jogo, apesar de alguns jogadores repetirem as mesmas ações físicas do cotidiano que seus colegas já haviam experimentados, surgiram vários contextos diferentes para os assuntos tratados via telefone. Dentre alguns, os jogadores improvisaram: uma amiga convidando seu amigo para ir à praça tomar sorvete e comer pipoca, um vendedor cobrando sua cliente de um boleto vencido e uma funcionária da Casa Lotérica dando a notícia de que o cliente acabara de ser premiado com o bilhete da sorte.

Em suma, o maior objetivo deste jogo foi colocar os jogadores numa situação de improviso. Afinal, para cada telefonema recebido, eles não sabiam do que se tratava e

precisavam entrar na proposta do jogo, resolvendo ludicamente as situações diversas que iam surgindo no decorrer das improvisações. E sobre a improvisação, Jean-Pierre Ryngaert (2009) faz uma definição interessante:

A improvisação me interessa como o lugar do encontro de um objeto estrangeiro, exterior ao jogador, com o imaginário deste. Ela provoca o sujeito a reagir, seja no interior da proposta que lhe é feita, seja em torno da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada. Não se trata de criar uma hierarquia, salientando que o objeto exterior (trate-se de uma situação, de um espaço, de um texto, de uma música) tem mais ou menos importância do que a imaginação do improvisador, ou que o sujeito fará aparecer sentidos totalmente inovadores durante a experiência. Aposta-se, antes de mais nada, na confrontação entre uma proposta e o sujeito, num determinado momento de sua experiência. (RYNGAERT, 2009, p. 90-91)

No jogo “*Telefonema misterioso*”, várias vezes as histórias improvisadas eram contraditórias. À guisa de exemplo, o(a) jogador(a) poderia telefonar para um hotel na tentativa de reservar uma diária e, do outro lado da linha, o(a) jogador(a) que receberia a ligação estar tocando o violão ou jogando *videogame* – sem necessariamente estar no hotel na condição de recepcionista. Isso não gerou uma recusa por parte dos jogadores que compunham a plateia; ao contrário, propiciou humor e diversão a eles e aos que jogavam.

Ainda que eu tivesse instruído os jogadores que o movimento corporal precisava atender a um propósito – enfatizando que as ações físicas devem acontecer de forma natural e coesa para desenhar melhor o jogo, não cobrei essa destreza dos jogadores. Mesmo porque, me interessava muito mais avaliar se os alunos conseguiam construir uma narrativa a partir da improvisação do que se eles dominavam as expressões corporais (cabe pontuar que as expressões corporais surgem naturalmente). Desta forma, endosso a afirmação de Ricardo Japiassu (2012, p. 87) a respeito da aprendizagem teatral por intermédio de metodologias lúdicas: “Quando o aluno perceber que, nesta proposta de ensino do teatro, não se trata de valorizar o ‘talento’ para o palco ou a ‘desenvoltura’ cênica, ele se sentirá mais seguro e confiante para atuar na área do jogo”.

Em virtude de o horário das aulas ser apertado, por vezes é necessário introduzir algumas convenções e códigos do teatro prematuramente. Por esta causa, defendo que foi válido ter dito que as linguagens orais e corporais são complementares – e constatei que surtiu efeito ao observar que, no decorrer daquela aula, alguns jogadores se atentaram a esta conveniência

teatral (por exemplo, a aluna que pintava a unha teve o discernimento de devolver o pincel ao frasco de esmalte e fechá-lo antes de atender o telefone). Mas também é verdade que alguns jogadores, quando se viam na área de jogo, ficavam embaraçados e sem saber como agir. Me vem à memória a lembrança de um jogador que discou sem sequer tirar o telefone do gancho.

Fotografia 39 - Jogo "Telefonema misterioso" - II



Fonte: Acervo do Autor

A “*senescência*” em si não esteve presente em sua feição explícita, mas só o fato de apresentar os objetos antigos e propiciar que os alunos operassem, por meio da atividade lúdica, com os telefones (sendo que muitos deles nem sequer sabiam da existência do telefone de disco), discretamente demonstrou como a comunicação ocorria em outrora. E com isso, creio que trouxe a imagem de como era a vida das gerações anteriores (de seus antepassados), transportando-os para uma outra época que pertenceu aos mais velhos.

No quinto encontro, dei andamento com as atividades teatrais – que na verdade estavam previstas para serem executadas no quarto encontro - utilizando os demais objetos antigos que foram apresentados no último encontro. Foi a vez de realizar o jogo “*Objetos obsoletos*”. Novamente em círculo e com todos os objetos no centro, desafiei os jogadores a construir um lugar utilizando aqueles elementos concretos e de maneira improvisada. O 5º ano “A” construiu um *shopping*, o 5º ano “B” construiu uma padaria e o 5º ano “C” construiu um aeroporto. Apesar de cada turma trazer a sua própria característica neste jogo, como os

comandos do jogo e as habilidades teatrais trabalhadas foram parecidas, relatarei somente a experiência do 5º ano “B”.

Os jogadores da turma do 5º ano “B”, além de utilizarem os objetos obsoletos, também optaram por utilizar três carteiras para compor o ambiente de uma padaria – para isso, fizeram o balcão de atendimento, o caixa e a mesa de consumo local. Ficou acordado que a primeira carteira seria o caixa, onde os jogadores colocaram a calculadora com bobina e o telefone com teclas; a segunda carteira seria o balcão de atendimento, onde os jogadores colocaram a bandeja de inox com a garrafa térmica, a jarra e a xícara; e a terceira carteira seria a mesa de consumo local, sem nenhum objeto utilizado. O lampião, a máquina de escrever, o ferro de passar roupa, a máquina fotográfica e as malas não foram utilizadas neste jogo.

Aviso que as participações nos jogos de improvisação ocorreram sempre em caráter voluntário e fazendo um rodízio entre os participantes, que atuavam tanto como jogadores quanto como observadores.

Fotografia 40 - Jogo "Objetos obsoletos" - I



Fonte: Acervo do autor

Similar com o jogo do “*Supermercado*”, os jogadores teriam que povoar aquela padaria – mas aqui, houve o combinado sobre qual jogador faria o atendente de balcão, o operador de caixa, os consumidores locais e os fregueses passageiros.

No desenrolar do jogo, uma jogadora sugeriu que o jogo do “*Telefonema misterioso*” fosse retomado. Em resposta a essa sugestão, os demais jogadores trouxeram uma quarta carteira para a área do jogo – desta forma, além dos jogadores que estavam na padaria desempenhando uma função específica, também haveria o serviço de encomendas via telefone (improvisando novamente com a concepção de cenas simultâneas).

No jogo “*Objetos obsoletos*” a plateia teve uma participação especial: era responsável pela roteirização da cena. Desta forma, era ela quem decidia previamente o que aconteceria na cena (por exemplo, qual era a relação entre os dois clientes que consumiam na padaria e qual produto eles teriam que pedir ao balconista ou quais os contratempos surgiriam em cena). Conseqüentemente, o jogador encarregado em ser o “operador de caixa” ficou incumbido de inúmeras ações, tais como: anotar as encomendas via telefone, somar as contas dos clientes, prestar informações para um pedestre desorientado, auxiliar seu funcionário quando este tinha alguma dúvida, entre outras situações improvisadas.

Viola Spolin (2010), no livro “*Improvisação para o teatro*”, elenca sete aspectos da *espontaneidade*, sendo que um deles é a plateia. Segundo a autora, a plateia é o membro mais reverenciado do teatro – uma vez que qualquer produção teatral está voltada para ela. Contudo, Viola Spolin (2010, p. 11) nos diz que infelizmente a plateia acaba sendo ignorada por ser “considerada como um bando de xeretas a ser tolerado pelos atores e diretores, ou como um monstro de muitas cabeças que está sentado fazendo julgamentos”. Contrapondo-se a esse pensamento equivocado, a autora defende que a plateia deve se tornar uma parte concreta no ensino de teatro.

Quando a plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. A quarta parede desaparece, e o observador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência, e é bem recebido! Este relacionamento não pode ser instilado no ensaio final ou numa conversa no último minuto, mas deve, como todos os outros problemas, ser tratado a partir da primeira sessão de trabalho. (SPOLIN, 2010, pp. 11-12).

Por fim, para diversificar o tema da “*senescência*” no jogo, de modo que ela não estivesse apenas assuntada pelos objetos antigos, propus que os jogadores refizessem o jogo com outros participantes e com a seguinte adequação: os fregueses e consumidores do local eram os mesmos, porém, tinham se passado quarenta anos; já os funcionários, eram os

descendentes do dono. Assim, os dois chapéus e a bengala que não estavam sendo utilizados, auxiliaram na caracterização dos personagens que haviam envelhecidos.

Fotografia 41 - Jogo "Objetos obsoletos" - II



Fonte: Acervo do autor

A corporeidade dos jogadores, mesmo se relacionando com os objetos que serviriam para a caracterização de um personagem idoso, foi praticamente imperceptível; contudo, nas sutilezas era possível notar que os jogadores procuravam agir, ainda que de forma tímida, conforme um sujeito idoso: os movimentos do corpo ficaram relentados e trêmulos.

Ademais, tive a sensação de que os jogadores, quando optaram por utilizar os chapéus e a bengala, se convenceram de que a própria caracterização já era suficiente para que seus personagens se comunicassem como sujeitos idosos para a plateia. Caso tenha sido essa a causa por não terem ousados corporalmente na fisicalização de um corpo mais envelhecido, encaro a situação com positividade: nem sempre o(a) jogador(a) precisa fazer grandes esforços físicos para ser reconhecido pelo público, muitas vezes a caracterização (com figurino, adereços, maquiagem etc.) já supre tal necessidade – e isso não quer dizer que o(a) jogador(a) não tenha consciência de sua fisicidade na área do jogo ou da cena.

Por fim, no sexto encontro, o jogo “*Máquina de ritmos*” foi proposto como aquecimento para introduzir a próxima atividade lúdica: elaboração da “*Máquina do envelhecimento*”, feita em grupos com média de 4 ou 5 jogadores.

A respeito do jogo “*Máquinas de ritmos*”, ele foi idealizado por Augusto Boal. A realização deste jogo consiste em um jogador ir até a área do jogo e, como se fosse a peça de uma engrenagem, propor um movimento rítmico com seu próprio corpo acrescentando um som; os demais jogadores observam atentamente para, quando quiserem, adentrar no jogo um por vez e propor outros movimentos e sons que sejam complementares e não-idênticos aos que já estão sendo experimentados.

Antes de iniciar o jogo “*Máquinas de ritmos*”, perguntei para os alunos o que é uma máquina e como ela funciona. As respostas foram diversas e intrigantes: “*Máquina é uma invenção do homem e serve para fazer alguma coisa, tem aquela máquina que faz sorvete na casquinha e aquela que faz café*”; “*Máquina é tipo um robô que faz as coisas pra gente, igual o aspirador de pó, a máquina de lavar roupa e a máquina de lavar louça*”, “*Máquina é um objeto que tem um motor e precisa de energia para funcionar*”. A partir dessas respostas, expliquei que a ideia do exercício era fazer uma máquina com o próprio corpo e de forma coletiva, onde cada jogador(a) seria uma engrenagem do motor desta máquina – para isso, teriam que inventar um movimento que tivesse um som.

Fotografia 42 - Jogo "Máquinas de ritmos" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 43 - Jogo "Máquinas de ritmos" - II



Fonte: Acervo do autor

Não estipulei uma quantidade limite de jogadores que deveriam ter na área do jogo, mas sempre me dirigi para a plateia perguntando se a máquina estava completa ou se ainda faltava alguma peça. Somente quando transcorrido um tempo considerável, sem que nenhum(a) jogador(a) propusesse uma nova engrenagem, perguntava para a plateia que máquina foi criada na área do jogo – eles poderiam responder com alguma já existente (por exemplo, máquina de costura, ventilador, geladeira etc.) ou uma inventável (por exemplo, máquina de criar arco-íris, máquina de ler pensamentos etc.).

Observei que tinham alguns jogadores que queriam participar do jogo, mas não sabiam o que fazer na área do jogo; enquanto outros, que não estavam confiantes ou interessados em adentrar no jogo, tinham ideia do que poderiam fazer. Naturalmente, esses dois tipos de jogadores conversavam entre si, onde um dava a sugestão “*do que fazer*” ou “*do como fazer*” e o outro, por vezes, aceitava a contribuição e se dirigia até a área do jogo para executá-la. Minhas expectativas eram de que todos participassem na área do jogo, mas vendo alguns integrantes da plateia assumindo uma comunicação de como executar o jogo e agindo cooperativamente, me fez perceber que também estavam participativos na realização daquele jogo - sem a necessidade de uma presença física na ação lúdica.

Ao avaliar o desempenho dos alunos nas aulas de teatro, o primeiro critério que vem em mente é se o(a) aluno(a) participou efetivamente das atividades teatrais. Visamos que os alunos participem corporalmente nos jogos desenvolvidos na sala de aula, mas isso não pode ser por imposição ou cobrança – o(a) aluno(a) mais reservado(a) deve ser incentivado(a) e estimulado(a) a jogar, contudo, essa escolha deve ser por vontade própria. No entanto, quando eles preferem somente constituir a plateia, isso não significa que não estejam participativos nos exercícios propostos.

Finalizado o jogo “*Máquinas de ritmos*”, pedi para os alunos apreciarem em silêncio a música “*Templo do tempo*”, composição conjunta dos músicos brasileiros Flaira Ferro e Igor Bruno. Poeticamente, a música fala sobre o envelhecimento e sua relação com o tempo.

Templo do tempo (Flaira Ferro)

Eu sou o templo do tempo
 O tempo acontece em mim
 No meu rosto, na minha pele
 No meu modo de vestir
 Sou um rio de horas
 E um mar de segundos
 Sou vazio agora
 Amanhã eu sou profundo
 Revejo o passado
 Anseio o futuro
 Procuo um relógio
 Pra não ser vagabundo
 Eu sou o templo do tempo
 O tempo acontece em mim
 No meu rosto, na minha pele
 No meu modo de vestir
 Eu não enxergo o vento
 Só sinto ele existir
 O vai e vem do ar
 É como o tempo que vivi
 Já tive várias idades
 E outras ainda vou ter
 Será que saberei um dia
 O que vou ser quando crescer?
 Eu sou o templo do tempo
 O tempo acontece em mim
 No meu rosto, na minha pele
 No meu modo de vestir (FERRO & BRUNO, 2015)

Foi feita uma roda de conversa para que os alunos pudessem relatar brevemente as impressões e sensações que tiveram durante a apreciação da música. Na sequência, organizei

os alunos em pequenos grupos (com média de 4 jogadores) e os desafiei a criar corporalmente a “*Máquina do envelhecimento*” – contudo, ao invés de construírem de forma aleatória e ocasional (como fizeram com o jogo “*Máquinas de ritmos*”), sugeri que cada grupo se organizasse da maneira que lhe convinha para criar a respectiva máquina de forma intencional. Foi estipulado 30 minutos para que cada grupo criasse a máquina – neste caso, a música serviu de estímulo para o desenvolvimento de uma imagem (a “*Máquina do envelhecimento*”).

Nos minutos finais daquela aula, cada grupo socializou com os demais suas criações lúdicas. Dentre eles, um grupo em especial me chamou atenção: os jogadores criaram a sua “*Máquina do envelhecimento*” a partir da imagem que eles tinham do útero. Para isso, enquanto um jogador se propôs a ficar no centro, os outros três se posicionaram à sua volta.

Conforme a imagem a seguir nos mostra, os três jogadores situados na parte periférica representavam a membrana/placenta deste “*útero mecânico*”, cuja função era isolar do mundo externo o jogador que ocupava o centro. Ressalvo que o próprio grupo em questão avisou, antes de performarem, que produziram a “*Máquina do envelhecimento*” inspirados no útero.

Fotografia 44 - Jogo "Máquina do envelhecimento" - I



Fonte: Acervo do autor

Os três jogadores que delimitavam o órgão feminino (útero) iniciaram a ação lúdica – ou seja, o jogo de improvisação - realizando um movimento de “*vai e vem*” com os braços numa velocidade lenta e na horizontal. Essa ação sugestionava o líquido amniótico. Por sua vez, o jogador do centro permanecia em posição fetal – com o corpo retráido e parado. À medida

que os movimentos dos jogadores situados na periferia se alternavam, o jogador do centro envelhecia - para isso, transitava do feto para o bebê, do bebê para a criança, da criança para o adolescente, do adolescente para o adulto e do adulto para o idoso. Para cada transição, o jogador isolado dava um giro no próprio eixo e fazia uma ação física (para o bebê, chupava o dedo indicador; para a criança, fazia brincadeira de mãos; para o adolescente, jogava futebol; para o adulto, conversava no celular; para o idoso, caminhava com o auxílio de uma bengala).

Fotografia 45 - Jogo "Máquina do envelhecimento" - II



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 46 - Jogo "Máquina do envelhecimento" - III



Fonte: Acervo do autor

Os jogadores deste grupo não se contiveram em apenas mostrar o envelhecimento. Eles também optaram por improvisar o momento da morte. Desta forma, após fisicalizar o idoso se locomovendo com o apoio de uma bengala, o jogador do centro se jogou no chão como se acabara de falecer. Neste momento, os outros três jogadores deixaram de ser partes daquela máquina e passaram a fisicalizar ações como se fossem os coveiros, usando uma pá para enterrar o corpo. Em seguida, se agacharam no chão e realizaram ações de choro e reza em virtude da perda de um ente querido.

Fotografia 47 - Jogo "Máquina do envelhecimento" -
IV



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 48 - Jogo "Máquina do envelhecimento" -
V



Fonte: Acervo do autor

Sobre os outros grupos, a maioria deles – por intermédio do jogo de improvisação – fisicalizaram a “*Máquina do envelhecimento*” como um objeto envoltório (por exemplo, uma cápsula, um caixote ou um túnel) onde o ser humano adentra e é transformado num idoso. Algumas máquinas, mostravam o envelhecimento em etapas – ou seja, transitava pela infância, adolescência, idade adulta e senescência; outras, apenas convertiam o ser humano em um idoso.

Se na sociedade a “*senescência*” tende a ser apresentada demasiadamente pelos seus pontos frágeis - exprimindo a ideia de ser uma fase de vida amarga, vazia, solitária, triste e débil - na sala de aula (quando constituída num jardim onde é possível pisar descalço) ela pode ser

discutida livremente e sem qualquer tipo de julgamento. Ainda que os estereótipos estejam presentes e sejam recorrentes na improvisação teatral, ainda assim é compensador: ao expô-los, amplia-se o entendimento dessa fase da vida abrindo possibilidades para novas discussões.

Trago a senescência como exemplo por ser o tema disparador para os jogos de improvisação ora mencionados nesta paragem, todavia, qualquer assunto que tenha um propósito e relevância é bem-vindo na criação artística. “Infelizmente o sistema educacional vigente não desperta o apetite em nossas crianças e adolescentes. É preciso sair das quatro paredes, discutir conteúdos vivos, visões de mundo, ensinar a ver, tocar, sentir, criticar [...]” (MENDONÇA, 2019, p. 284).

3.2. Compartilhamento dos processos criativos

Convém salientar que o tema disparador dos jogos de improvisação permaneceu comum para todas as turmas (neste caso, a “*senescência*”), mas a maneira como cada uma se relacionou com ele foi bem particular. Isso justifica o fato de cada turma ter tecido sua própria estampa neste tapete confeccionado pelo tear da “*senescência*”; além de também revelar que cada turma possui suas próprias características.

Novamente me reportando às palavras de Celida Salume Mendonça (2019, p. 70), reitero que a experiência é algo subjetivo e sem destino: “A experiência no processo criativo não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar – um trajeto do caos ao cosmos”.

Se em nenhum momento vislumbrei a produção de um produto, é esperado que o ponto de chegada seja uma incógnita. De minha parte, com todas as errâncias (que fazem parte do ofício de professor), o que fiz foi apenas abrir a porta que levaria os jogadores para o mundo da “*senescência*” – e espero continuar abrindo outras portas que os transportem para explorarem outros mundos que merecem algum tipo de atenção. Desta viagem, cada qual traz em suas malas as próprias impressões - que nem sempre são unânimes.

A mim, cabe analisar a concretude da experiência em seu nível estético (daquilo que foi manifestado explicitamente e que é captável), mas convém destacar que o verdadeiro tesouro ficou com aqueles que protagonizaram os inúmeros piqueniques realizados nas aulas de arte e que se refugiaram para um “*espaço vazio*” e “*tempo livre*”. Dito de outra forma, busquei

produzir experiências ao invés de produtos – e creio que as experiências alheias, se assemelham a uma terra onde estrangeiro nenhum pode pisar.

Ainda que as confecções de protocolos sejam um caminho para verificar como as práticas teatrais ressoaram nos alunos, na minha opinião esse recurso de mensuração admite parcialmente os frutos de uma experiência. Nem mesmo os relatos que trago nesta pesquisa comportam a totalidade do que foi experienciado no decorrer de tantas aulas, apenas expõem os pontos cruciais que merecem notoriedade por dizer algo relevante.

Sem dúvida, a grandiosidade do ensino de teatro, como já dito até aqui, encontra-se no próprio processo, sem a necessidade de se afirmar com a produção de uma montagem teatral digna de intensos aplausos. O brilho no olhar e o sorriso gravado no rosto de cada aluno(a), assim como os múltiplos abraços em cada momento de encontro e despedida, acalentam de modo parecido com os fortes aplausos.

Se o que proponho a fazer neste capítulo é uma análise descritiva dos procedimentos lúdicos adotados pelos jogadores (sem adentrar no campo subjetivo), optei por encartar uma série de imagens a fim de garantir uma visualidade mais aberta. Creio, inclusive, que as imagens muitas vezes falam por si, sem a necessidade de um interlocutor - mas se tratando de uma pesquisa acadêmica, assumo a responsabilidade de conferir a elas uma conexão com a pesquisa. Esclareço que isso não impede o leitor de atribuir suas próprias impressões das imagens que virão, enxergando-as conforme sua perspicácia.

Em alguns momentos, pode parecer que assumo um tom orgulhoso para comunicar o fruto desta pesquisa. E de fato, senti bastante orgulho dos feitos e isso não significa que me falta consciência de que poderia ser melhor. Nota-se, no entanto, que o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes não é o melhor quando comparados em outras circunstâncias, mas na circunstância real – no lugar em que de fato está situado - busquei fazer o melhor e é daí que vem meu orgulho. Houve tropeços e solavancos, mas minha busca sempre esteve voltada no acertar e aprender com os erros.

Demarcarei os caminhos percorridos pelas três turmas em questão: 5º ano “A”, “B” e “C”. Já disse que foram caminhos diferentes, mas se tivesse que conferir um ponto em comum entre todas as produções criativas, diria que as três salas expressaram a “*senescência*” pela ordem cronológica: no caso do 5º ano “A”, a passagem do tempo se pautou no desenvolvimento do ser humano (onde o indivíduo constrói sua própria história de vida à medida em que

envelhece); já o 5º ano “B”, definiu o percurso do tempo por meio de sua cronometragem (neste caso, se inspiraram no objeto do relógio para conceber o fluxo do tempo e, paralelo a ele, o fenômeno do envelhecimento); e, por fim, a turma do 5º ano “C”, projetou o tempo a partir da intergeracionalidade (para isso, enalteceram a ancestralidade e exprimiram a ideia de “*origem versus destino*” a partir da ilustração de uma árvore genealógica).

O compartilhamento dos processos criativos foi realizado no próprio pátio da *EMEF “Professor Iran Rodrigues”* e ocorreu no dia 23 de novembro de 2023 (numa quarta-feira). Optei por realizar num dia e horário que fosse fora do meu expediente, ou seja, consistiu num trabalho voluntário. Ficaria inviável propor o compartilhamento num dia que tivesse que ministrar aulas para as demais séries e turmas.

Para suavizar a aparência rudimentar da escola, achei apropriado utilizar tecidos na cor preta para revestir o fundo do espaço cênico - ou área de jogo - e para cobrir as carteiras utilizadas nos três experimentos lúdicos. Também sugeri que os jogadores vestissem uma camiseta preta.

3.2.1 Álbum de fotografias: Memórias fracionadas

Linearidade ou sinuosidade? Ponto final ou reticência? Simplificar ou complicar? Tudo ou nada? Oito ou oitenta? Ainda que possa existir um “meio-termo” ou “entrelugar”, a turma do 5º ano “A” não se atreveu a entrar nesta zona intermediária. Seu alvo de interesse se encontrava no campo do concreto e sem projetar qualquer tipo de intenção de contato com o mundo abstrato. Os jogadores foram bem taxativos: “‘Senescência’ é sinônimo de ‘envelhecimento’!”.

Não esperava que a compreensão da “*senescência*”, por parte dos jogadores, fosse diferente. No entanto, tinha a expectativa de que durante os jogos de improvisação eles a explorassem por outras camadas, não se limitando apenas no seu sentido mais cru e óbvio. Diante disso, a turma do 5º ano “A” me fez refletir bastante se a tradução da senescência se define unicamente com a sentença do “*tornar-se velho*”.

Enquanto professor, como agir nesta situação? Deixar que os jogadores se mantenham submergidos na água da comodidade ou lançar o anzol com a isca que transportará para outros oceanos? Creio que ambas são escolhas inteligentes e não se trata de uma ser melhor do que a

outra – as duas trazem resultados (ainda que diferentes) e são capazes de desenvolver os alunos dentro de suas especificidades.

Era visível que os jogadores legitimaram a “*senescência*” enquanto uma fase da vida humana que sucede a infância, juventude e maturidade. Isso se confirmou durante alguns jogos de improvisação, onde as cenas construídas eram comumente traçadas por um raciocínio retilíneo: nascer e morrer. E era neste trajeto, entre o nascimento e a morte, que o envelhecimento era desenhado na sua forma mais previsível e estereotipada - mas ainda assim, revelava uma abordagem agradável e formidável.

Apesar de ter sido cúmplice quanto a decisão da “*senescência*” ser tratada esteticamente pelos jogadores na sua feição mais rudimentar, isso não significou que deixei os alunos à deriva, sem prestar os amparos ou intervenções necessárias. Tampouco significa que estava eximindo as responsabilidades que me cabiam enquanto professor, permitindo que os alunos ficassem estagnados em suas próprias convicções e fechados em si. O que fiz, foi simplesmente permitir que eles fossem protagonistas de suas escolhas e descobrissem que o pouco que sabem na verdade tem grande importância e relevância no fazer teatral.

Ainda sobre o teor do parágrafo anterior, também é oportuno destacar que a tarefa dos jogadores terem que descobrir a teatralidade nas próprias práticas lúdicas que realizavam, já exigia um certo grau de esforço – uma vez que a maioria era iniciante ao ensino de teatro e tudo era encarado como novidade. Introduzir a cobrança de uma solução específica, ao invés de facilitar, acabaria desencadeando um sentimento de tensão e retração frente ao processo criativo. Aqui, a expressão “*o menos é mais*” acaba assumindo um comando estratégico e conveniente.

Se a ideia adotada pela turma era definir a “*senescência*” pelo próprio processo de envelhecimento (e sabendo que todo processo envolve um começo, meio e fim), naturalmente os jogadores escolheram a narrativa como sendo o meio para exteriorizar seus propósitos. Dito de outra forma, como o intuito era relatar uma série de eventos que culminassem na velhice, eles optaram por criar um roteiro prévio – isso significa que as decisões não nasceram somente pela via das ações lúdicas (estabelecidas no momento dos jogos de improvisação), mas também pelas decisões tomadas nas discussões coletivas (estabelecidas no momento das rodas de conversa). Em suma, os jogadores do 5º ano “A” não trouxeram os jogos de improvisação em sua feição original, de modo que vislumbrassem seus aprimoramentos estéticos para torná-los

compartilháveis com o público externo. Ao invés disso, os jogadores decidiram construir uma dramatização.

Contudo, apesar das decisões se constituírem de forma racional, esse movimento obedeceu a uma ordem democrática. Em algumas turmas, percebemos que os jogadores criam grupos específicos e têm dificuldade de interagir fora de seus redutos, mas essa condição não era tão acentuada com a turma do 5º ano “A”. Os jogadores se relacionaram cooperativamente e se demonstraram disponíveis a escutar as sugestões de seus pares sem fazer juízo de valores.

Foi nessas circunstâncias que surgiu o experimento lúdico “*Álbum de fotografias: Memórias fracionadas*”. É interessante informar o leitor que os alunos estavam aprendendo “*fração*” nas aulas de matemática (ministradas pela professora titular) e aproveitei o ensejo para assuntar tal conteúdo nas aulas de teatro: se a vida humana era representada por fases, facilmente poderia ser comparada com uma pizza – onde cada fatia/fração simbolizava uma categoria específica (infância, adolescência, idade adulta e senescência). É daí que vem a justificativa do subtítulo “*Memórias fracionadas*” para o experimento lúdico produzido pelo alunato do 5º ano “A”.

A partir de dois planos, os jogadores produziram a cena de uma biografia fictícia. No primeiro, situado ao lado esquerdo do espaço cênico, uma bisavó mostrava um álbum de fotografias com as recordações de sua própria vida para o seu bisneto com cinco anos de idade. No segundo plano, situado ao lado direito do espaço cênico, as fotografias ganhavam vida como se a bisavó estivesse rememorando os episódios fotografados numa ordem cronológica.

Os jogadores decidiram que as cenas realizadas no primeiro e no segundo plano não poderiam ser simultâneas, pois, caso isso acontecesse, eles tinham receio de que o discurso cênico ficasse confuso e tumultuoso. Para solucionar essa situação, propuseram que toda vez que a bisavó terminava de mostrar uma determinada fotografia ao seu bisneto no primeiro plano, ambos ficariam imóveis para que a cena do segundo plano se realizasse. E sabendo que as cenas do segundo plano faziam uma alusão às fotografias apreciadas pela bisavó e seu bisneto, também ficou acordado que elas terminariam com o clique de um dispositivo fotográfico – devendo todos os personagens daquela cena ficar parados como se estivessem posando para a foto e, desta forma, retornar para a cena da bisavó com seu bisneto no primeiro plano.

Na fotografia 47 é possível perceber como ficaram separados os dois planos na área do jogo. Ao lado esquerdo, os jogadores utilizaram uma cadeira e uma carteira para servir de suporte aos adereços utilizados na cena da bisavó com o seu bisneto (sendo o álbum de fotografia, o novelo de lã com agulha de crochê e a bandeja contendo uma xícara de café, uma garrafa térmica e um pote de biscoitos); a jogadora, que fez a bisavó, utilizou uma armação de óculos, uma bengala e um xale vermelho para caracterizar sua personagem; já o jogador que fazia o bisneto, manuseava um trator de brinquedo. Ao lado direito, os demais jogadores utilizaram duas carteiras e uma cadeira (sendo que depois surgiu uma segunda cadeira); já em relação aos adereços, estes variavam conforme a fotografia que estava sendo representada e eram trazidos pelos próprios jogadores que compunham a cena.

A cena produzida no primeiro plano se manteve com os mesmos personagens (bisavó e bisneto) e os mesmos adereços; no entanto, durante os revezamentos com os quadros do segundo plano, as ações cênicas variavam. A personagem da bisavó não apenas mostrava as fotografias para seu neto, mas também brincava com ele, se servia de café e biscoito, confeccionava uma peça com a técnica do crochê, entre outras ações improvisadas. Já o personagem do bisneto, além de interagir com o trator de brinquedo, dava cambalhotas, se espreguiçava, se deitava no colo de sua bisavó, entre outras ações também improvisadas.

Fotografia 49 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Plano 1 e 2



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 50 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Bisavó e bisneto"



Fonte: Acervo do Autor

No segundo plano, as cenas variavam conforme a fotografia que estava sendo narrada. Desta forma, a cena deste plano foi subdividida em seis quadros que foram produzidos por um grupo específico de jogadores que eram responsáveis por organizar a cena e trazer seus respectivos adereços. A protagonista de cada cena (a saber: a aniversariante, a estudante, a namorada, a noiva, a mãe e a avó) sempre utilizava um colar de pérolas vermelhas para comunicar que se tratava da mesma pessoa – neste caso, retratavam a bisavó do primeiro plano em contextos e épocas diferentes. É oportuno dizer que as próprias personagens ora citadas eram quem repassavam o colar para a personagem subsequente.

No **primeiro quadro**, os jogadores criaram um episódio que mostrava a infância da bisavó. Para isso, a cena mostrava a personagem principal sendo uma aniversariante que comemorava seus sete anos de idade na companhia de seus pais, seu irmão mais novo e seu padrinho. Na carteira, havia pratos e copos descartáveis, bolo cenográfico, arranjo com bexiga, mamadeira, câmera fotográfica e duas garrafas.

Fotografia 51 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas - Cena "Aniversário" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 52 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas - Cena "Aniversário" - II



Fonte: Acervo do autor

Neste quadro, os personagens entraram cantando o “*Parabéns a você*” ao mesmo tempo em que ajeitaram a cena com os elementos cênicos que representariam uma festa de aniversário. Na sequência, a aniversariante soprou a vela do bolo de aniversário e recebeu os cumprimentos de seus familiares. Enquanto a mãe fisicalizava que cortava o bolo para colocá-lo nos pratinhos, o pai enchia os copos com refrigerante (a garrafa do refrigerante foi improvisada com as próprias garrafinhas de água que os alunos levam na escola e são de uso individual). O irmão caçula gatinhava ao redor da mesa e vez ou outra passava o dedo indicador na cobertura do bolo. A aniversariante entregou a primeira fatia de bolo para o seu padrinho e, logo depois, todos brindam. O pai e o padrinho conversavam descontraídos sobre um assunto qualquer; enquanto a mãe preparava a mamadeira do filho caçula. No final, todos posaram para uma fotografia sugerida e tirada pelo padrinho.

No **segundo quadro**, os jogadores criaram um episódio que mostrava a adolescência da bisavó. Para isso, a cena mostrava a personagem principal cursando o Ensino Médio. Na sala de aula, ela assistia uma aula de matemática ao lado de sua melhor amiga.

Fotografia 53 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Sala de aula" I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 54 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Sala de aula" II



Fonte: Acervo do autor

Para este quadro, os jogadores não cobriram as carteiras com o tecido preto, pois era conveniente mostrar as carteiras na sua feição original. Já em relação aos outros elementos cênicos, eles improvisaram com aquilo que a própria escola dispunha: o jogador que fez o professor, pegou um giz branco e um apagador; as jogadoras que fizeram as alunas, utilizaram seus próprios cadernos escolares e canetas.

Enquanto o professor fisicalizava que escrevia a lição na lousa, as alunas se comunicavam trocando um bilhete às escondidas. De vez em quando, o professor olhava para elas de modo a verificar se estavam fazendo a lição com empenho – e, neste momento, ambas prontamente fingiam que estavam se dedicando aos estudos. O professor revezava sua ação física entre escrever na lousa e apagar o que, porventura, tivesse errado ou até mesmo precisasse ganhar maior espaço na lousa para continuar com o conteúdo da matéria. Após um tempo considerável, o professor se aproximou da aluna protagonista e pediu para que esta resolvesse uma conta matemática no quadro negro. Em obediência, a aluna se levantou, pegou o giz com o professor, ficou de frente para a lousa imaginária e, como se estivesse contando nos próprios

dedos o cálculo do exercício, registrou o resultado. O professor conferiu se a resposta obtida pela aluna estava correta e, na sequência, aprovou com um sorriso e um sinal de joia com o polegar. A aluna retornou para a sua carteira e o professor, olhando para o seu relógio de pulso, percebeu que a aula terminou. Se despede das alunas e sai da sala de aula. Antes de irem embora, as duas amigas decidem tirar uma *selfie* juntas utilizando o celular. Na primeira tentativa, aquela que fazia a amiga da protagonista reclamou que não ficou boa e elas decidem fazer outra *selfie*.

No **terceiro quadro**, os jogadores criaram um episódio para mostrar a juventude da bisavó. Então, decidiram encenar um jantar entre namorados. Neste quadro, optaram por fazer cenas simultâneas: de um lado, a noiva se preparava para o encontro; de outro, o namorado aguarda no restaurante a chegada de sua namorada para pedi-la em casamento.

Fotografia 55 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Restaurante" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 56 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Restaurante" - II



Fonte: Acervo do autor

A jogadora que fazia a protagonista (neste caso, a namorada) propôs se arrumar na cena e sugeriu que tivesse uma carteira de suporte para os elementos que utilizaria. Como o uso das carteiras já estava sendo demasiado e visto pelos jogadores como uma solução única e imediata para o cenário, sugeri que um guarda-roupa fosse fisicalizado por alguém.

Prontamente, um jogador se dispôs a fazer o guarda-roupa (o mesmo aluno que fazia o pai na cena “Aniversário”): para isso, segurou com sua mão esquerda um cabide com um vestido rosa e uma bolsa preta pendurada em seu gancho, e na mão direita, uma garrafa com álcool gel (que na cena foi utilizado como um frasco de perfume) - no ato da improvisação, esse jogador acabou representando um cabideiro ao invés de guarda-roupa, tornando a cena mais dinâmica e atraente.

Fotografia 57 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Restaurante" - III



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 58 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Restaurante" - IV



Fonte: Acervo do autor

Já na cena do restaurante, o namorado aguardava sentado na cadeira enquanto o garçom ajeitava as carteiras (cobrindo-as com o tecido preto, retirado no quadro anterior). Após terminar de se vestir, a namorada foi ao encontro de seu namorado, que assumindo uma conduta de galanteador, puxou a cadeira para a jovem se sentar. Na sequência, o garçom retornou até a mesa para entregar o cardápio do restaurante (que foi improvisado com um livro paradidático da escola – aquele que chega na escola por meio do *PNLD*) e servir água para os consumidores. Após registrar os pedidos, o garçom novamente se retirou para dar continuidade ao atendimento na cozinha. À sós, o namorado entregou um anel de noivado para a namorada. Quando o garçom retornou com os pedidos, o namorado - agora noivo - pede para ele tirar uma foto daquele

momento especial. O garçom usou novamente o livro paradidático - que antes servia de cardápio – como *tablet* para fotografar aquele momento.

No **quarto quadro**, os jogadores criaram um episódio para mostrar a bisavó na idade adulta por meio da cena do casamento. A noiva, usando uma grinalda e um buquê de flores artificiais, foi conduzida pelo seu pai até o altar, onde o padre e o noivo a aguardavam. No fundo do altar, representado com as carteiras, também estavam presentes as três madrinhas do casório. O aluno que fez o padre, para não ser escondido pelos noivos, ocupou o plano alto subindo na cadeira.

O padre, segurando um livreto que fazia menção à bíblia, se expressou corporalmente como se estivesse proferindo algumas palavras. Em seguida, os noivos trocaram as alianças e as madrinhas conversavam entre si ao lado – como se estivessem fuxicando. O padre finalizou a cerimônia com o sinal da cruz e a noiva arremessou o seu buquê em direção das três madrinhas. A cena se finaliza com a madrinha que pegou o buquê tirando uma *selfie* com a noiva.

Fotografia 59 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Casamento" - I



Fonte: Acervo do Autor

Fotografia 60 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Casamento" - II



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 61 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Casamento" - III



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 62 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Casamento" - IV



Fonte: Acervo do autor

No **quinto quadro**, os alunos também criaram um episódio da idade adulta da bisavó – contudo, enfatizaram a vida pós-casamento onde a protagonista se tornara mãe de uma menina. Na cena, duas alunas improvisaram a ação cotidiana de uma mãe que leva sua filha para o primeiro dia de aula na escola. Para isso, utilizaram as carteiras e as cadeiras para improvisar um automóvel.

A aluna que fez a mãe, demonstrou espontânea e corporalmente todos os gestos necessários para aquela situação. Abriu a porta do carro, ajudou sua filha a entrar no veículo, colocou o cinto de segurança na mesma e a mochila na parte traseira e fechou a porta. Depois, abriu a porta do motorista, se sentou, fechou a porta, colocou o cinto de segurança, inseriu a chave na ignição e girou para dar partida no carro. Seguiu jogando como se fosse uma motorista: com as duas mãos, segurou um volante imaginário e movimentou as pernas como se estivesse utilizando os pedais do freio, da embreagem e do acelerador. Chegando na escola, faz os mesmos movimentos – só que inversamente – para se retirar e tirar sua filha do veículo e lavá-la até a porta da escola. Chegando no estabelecimento de ensino, ajeitou o cabelo da criança para tirar uma foto em forma de *selfie*.

Fotografia 63 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Carro" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 64 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Carro" - II



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 65 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Carro" - III



Fonte: Acervo do autor

No **sexto quadro**, os alunos trouxeram para a cena a vida da protagonista com meia-idade. Durante o jogo de improvisação, a personagem recebe em sua casa a visita de sua filha – que agora se apresentava como uma mulher adulta acompanhada de seu marido e o filho recém-nascido.

Fotografia 66 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Cafê" - I



Fonte: Acervo do autor

Antes de receber a visita de sua filha, genro e neto, a personagem principal surgia varrendo a própria casa e, como se estivesse arrastando os imóveis para limpar o chão, preparava o ambiente da cena: uma cozinha. Após transcorrer um período considerável, a personagem interrompeu a varredura e começou a preparar café. Neste momento, chegaram os jogadores que faziam o genro e a filha – sendo que esta trouxe uma mamadeira e uma fralda de pano e improvisou o bebê recém-nascido com o tecido preto que até então cobria as carteiras. A anfitriã, depois de servir café para o casal, segurou o bebê no colo e, fazendo movimento de ninar com os braços, o alimentou com a mamadeira. O quadro termina com o genro fotografando a esposa, o filho e a sogra abraçados.

Fotografia 67 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Café" – II



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 68 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Café" – III



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 69- Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Final" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 70 - Álbum de fotografias: Memórias fracionadas – Cena "Final" - II



Fonte: Acervo do autor

Para finalizar, os jogadores propuseram um encontro entre os dois planos. Desta forma, a última personagem - que representava a avó - e a personagem da bisavó, caminham uma em direção à outra. Cara a cara, a avó transfere o colar de pérolas vermelhas para o pescoço da bisavó e termina fotografando-a com seu bisneto.

Metaforicamente, o próprio “*Álbum de Fotografias*” acaba conotando a ideia de “*envelhecimento*” por também colecionar histórias de vida, guardar um acervo de memórias e construir relações de afetos. Nesta perspectiva, ao explorarem a “*senescência*” enquanto um lugar que se insere no próprio desenvolvimento do ser humano, os jogadores da turma do 5º ano “A” nos fizeram refletir que o sujeito idoso não é aquele que se encontra no fim de carreira, mas um detentor de histórias e memórias que foram vividas em outrora e que, direta ou indiretamente, irradiam na atualidade.

Desta experiência, percebi que os jogadores trouxeram, de forma bem delimitada, a estrutura dramática que Viola Spolin classifica em três segmentos: “*Onde?*” (lugar ou ambiente), “*Quem?*” (personagem) e “*O quê?*” (atividade).

Após compartilhar com a comunidade escolar essa produção artística, a professora titular do 2º ano “A” veio me dizer que, durante a apresentação, seu aluno com 7 anos de idade chorou de emoção. Fiquei curioso de que forma aquele aluno teria compreendido a mensagem daquela mostra artística – e a própria professora se antecipou dizendo “- *Eu perguntei por que estava chorando e ele respondeu: ‘Professora, estou chorando porque esse teatro fala sobre a vida!’*”.

3.2.2. Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idades

Há uma pergunta bastante emblemática: “*Quando a velhice nos alcançará? Em que dia ela conviverá conosco?*”. Teoricamente, essas perguntas já foram respondidas com a citação de Vilma Paiva (1986), que define a velhice em três níveis: biológico, psicológico e social. Mas os jogadores da turma do 5º ano “B” tiveram um modo bem particular para mostrar, na realização de seus experimentos lúdicos, como é a chegada da velhice.

Percebe-se que, tanto no nível biológico quanto no nível social, o “*tempo*” é considerado o agente responsável por nos transportar até a velhice. Se, de um lado, a modificação do organismo de qualquer ser vivo é perceptível no decorrer do tempo; de outro, há um parâmetro designado pela faixa-etária para mensurar o tempo de existência do indivíduo e classificá-lo como idoso.

Foi a partir deste raciocínio – com a ideia de que “*o envelhecimento se escreve na própria passagem do tempo*” – que a turma do 5º ano “B” encontrou o caminho para abordar o tema da “*senescência*” em suas atividades lúdicas e teatrais – sem separar o nível biológico do nível social. Contudo, sendo o “*tempo*” algo abstrato, como materializá-lo em cena? Qual cor, forma, textura e tamanho ele teria? Eis o grande dilema!

Ao longo da história, a humanidade encontrou várias formas de mensurar a passagem do tempo, mas foi em 24 de fevereiro de 1582 que o Papa Gregório XIII promulgou o *Calendário Gregoriano* – sendo este o calendário utilizado na maior parte do mundo e em todos os países do ocidente. Este novo modelo de calendário reconheceu que são aproximadamente 365 dias (aos quais se distribuem em 12 meses) para que o planeta terra complete a órbita no sistema solar. E neste percurso, há 4 estações: verão, outono, inverno e primavera.

Os ponteiros do relógio também orbitam por 12 números, cronometrando o dia e a noite em 24 horas que se subdividem em 1.440 minutos. *Será que o “tempo” tem a feição de uma ciranda num movimento perpétuo? Será que fazemos parte, ainda que temporariamente, desta dança circular ininterrupta? E será que todos que estão de mãos dadas nesta grande roda tem a sorte de alcançar a “senescência” antes de se despedirem da dança? Em que momento a órbita vira óbito?*

Foi a partir deste entendimento, de que o “tempo” seria o denominador comum da “senescência”, que os jogadores do 5º ano “B” conseguiram explorá-la artisticamente. Para isso, inspirados no jogo “*Máquinas de ritmos*”, eles propuseram criar um relógio com o próprio corpo e de forma coletiva.

Sem grandes esforços ou complexidade, os jogadores formaram um círculo e se sentaram no chão. Na sequência, uma jogadora se deslocou até o centro da roda e propôs ser o ponteiro do relógio – para isso, permaneceu sentada no chão e, com as duas pernas estendidas, girou lentamente seu corpo no sentido horário. Uma voz ecoou dizendo que precisava de mais dois jogadores no centro da roda, sob a justificativa de que o relógio possuía três ponteiros (o primeiro para marcar os segundos, o segundo para marcar os minutos e o terceiro para marcar as horas). Prontamente, dois jogadores foram até o centro da roda e copiaram o mesmo movimento da primeira jogadora. Neste momento, uma participante da roda me interrogou: “- *Professor, os ponteiros não giram com velocidades diferentes?*”. Eu, que até então apenas observava o ato criativo dos jogadores, lancei essa problemática para que eles mesmos chegassem a um consenso. Após um burburinho, eles decidiram representar as três velocidades do ponteiro: rápida (correspondendo os segundos), média (correspondendo os minutos) e lenta (correspondendo as horas) – contudo, perceberam que se todos ficassem sentados e com as pernas estendidas, não seria possível girar com velocidades diferentes (uma vez que o ponteiro mais rápido atropelaria os ponteiros mais lentos). Na tentativa de solucionar esse atravancamento, optaram por trabalhar em três planos: a primeira jogadora, permaneceu sentada e com as pernas esticadas, girando lentamente no próprio eixo e representando o ponteiro das horas; o segundo jogador, ficou ajoelhado e com os braços estendidos para fazer o ponteiro dos minutos (de vez em quando, tinha que saltar a perna da jogadora que fazia o ponteiro da hora); e, o terceiro jogador, ficou de pé, andando com passos largos e se mantendo distante do centro da roda para não esbarrar nos seus colegas. Apesar de terem solucionado a questão de os três ponteiros operarem com velocidades diferentes, alguns jogadores - que constituíam o círculo

do relógio - julgaram estranho e confuso o que observavam de fora. Esses mesmos jogadores se reuniram e vieram até mim para perguntar se o relógio que estavam criando não poderia ter apenas um ponteiro. Como queria que as decisões partissem dos próprios jogadores, lancei essa dúvida aos demais participantes que, após uma breve discussão, chegaram à conclusão de que o relógio ficaria melhor caso tivesse apenas um ponteiro – achei válida a reivindicação, pois ludicamente o relógio já estava construído e identificado como tal, sem a necessidade de uma criação fidedigna e pormenorizada. Contudo, uma vez que o grupo aceitou que o relógio tivesse apenas um ponteiro, quem dos três jogadores o faria? Eis mais um motivo de discussão! Intervi dizendo que mesmo sendo um único ponteiro, ele poderia ser feito por mais de um jogador. Assim, os três jogadores ficaram de pé e se posicionaram um ao lado do outro; desta forma, fizeram um meio diâmetro (matematicamente falando, fizeram o “raio” de uma circunferência) – depois, chegou um quarto jogador para que o ponteiro ficasse ainda maior.

Propus que os jogadores que estavam sentados em círculo inventassem uma sequência de movimentos repetitivos e sincronizados para representar, simbolicamente, a contagem do tempo. Assim, eles inventaram uma partitura corporal com movimentos dos braços, pernas, tronco, pescoço e cabeça; e como esses movimentos tinham que ser sincronizados, eles tiveram que achar um tempo em comum - desta forma, criaram o metrônomo para aquela experiência lúdica.

Fotografia 71 - Criação do "Relógio"



Fonte: Acervo do autor

Na próxima aula, indaguei os alunos de que forma a “*senescência*” poderia estabelecer diálogo com o relógio performado no último encontro. Um aluno propôs que junto com a passagem do tempo (ou seja, conforme o ponteiro do relógio se movimentava em giro), alguém poderia fisicalizar um sujeito envelhecendo – para isso, explicou que um jogador deveria transitar pelas fases da vida: infância, adolescência, idade adulta e velhice. Neste instante, vários alunos disputaram entre si quem faria o personagem sugerido pelo colega de turma – alguns, inclusive, se reportavam a mim bastante eufóricos e dizendo: “- *Escolhe eu professor!*”. Observando que a maioria dos jogadores queria participar, sugeri formar quatro grupos – de modo a contemplar todos os integrantes que estavam na roda, com exceção daqueles que já faziam o ponteiro – e desafiei que cada grupo teria que mostrar uma etapa da vida humana, sendo: recém-nascido, criança, adolescente e idade adulta. Também sugeri que as ações corporais ocorressem dentro da roda e uma de cada vez, obedecendo a ordem crescente das faixas-etárias e intercalando com o movimento do ponteiro do relógio. Dito de outra forma, os jogadores que faziam os ponteiros iniciavam a situação lúdica – fazendo, aproximadamente, o percurso de uma volta e meia – e, após isso, retornariam ao círculo para que o grupo que faria os bebês se apresentasse (e quando este grupo terminava a improvisação, deveria retornar até o círculo para que os jogadores do ponteiro retornassem ao centro da roda e repetissem a mesma ação e, quando concluída, saíssem para dar vez à fisicalização das crianças feitas pelo segundo grupo). O jogo finalizava com a apresentação do último grupo que faria os adultos. Propositamente, não criei um grupo para fisicalizar os idosos, pois queria que este momento tivesse um diferencial e se destacasse – expliquei isso para os jogadores!

Os jogadores foram favoráveis com a minha sugestão e jogaram conforme a orientação dada. Desta forma, se firmou uma experiência lúdica que assuntava o envelhecimento enquanto consequência do tempo. Além disso, as etapas do desenvolvimento humano eram apresentadas como se fossem estações – igual as 4 estações do ano que estão distribuídas no percurso de 12 meses: outono, inverno, primavera e verão.

Como a ideia era destacar a figura do idoso, na próxima aula apresentei para a turma do 5º ano “B” os poemas “*O tempo é irrealizável*”, de Simone de Beauvoir (recitado pela atriz brasileira Fernanda Montenegro) e “*Tempo*”, da poetisa Adélia Prado (recitado por Áquila Emanuelle). Ambos discursam sobre a velhice associada à passagem do tempo e foram apresentados em forma de áudio com um fundo instrumental.

Após a apreciação poética, perguntei para os jogadores se havia uma atividade cotidiana ou costume que eram predominantemente das pessoas idosas – para exemplificar, dei o exemplo de que as crianças gostam de brincar e comer doce e que os adolescentes gostam de moda, *games* e maquiagem. Eles refletiram por um instante e compartilharam oralmente as ações cotidianas e costumes que acreditavam ser corriqueiros na vida dos idosos: se alimentar com sopa, tomar remédio, beber chá e café, cuidar do jardim, ouvir música antiga, sentar-se na cadeira de balanço, ler jornal, sentar-se na calçada para ver o movimento da rua, fazer crochê e jogar dominó, xadrez ou dama.

Com essas contribuições, propus que os jogadores realizassem um jogo com três cenas simultâneas: a primeira, mostrando duas idosas tomando chá e fazendo crochê enquanto conversavam; a segunda, mostrando três idosos sentados na mesa de uma praça pública, onde dois jogavam dama e o terceiro lia o jornal e segurava uma sacola com pães; e a terceira, mostrando um casal de idosos sentados na calçada - enquanto ela cuida de suas plantas, ele ouve música num rádio de pilha e observa o movimento da rua. Entreguei alguns acessórios que pudessem auxiliar os jogadores na realização das cenas e coloquei os poemas como trilha sonora para o jogo.

Fotografia 72 - Cenas simultâneas improvisadas - "Idosos"



Fonte: Acervo do autor

Com a junção do relógio performado ludicamente e as três cenas provenientes dos textos poéticos, surgiu o experimento lúdico *“Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade”*. Os jogadores tiveram vontade de organizar as experiências lúdicas e estéticas - oriundas dos jogos de improvisação - para unificá-las e torná-las apresentáveis – assim, optaram por utilizar as próximas aulas de arte para decidir coletivamente, e com o auxílio do professor, uma maneira que desse sustância e aprimorasse sua produção artística.

A primeira questão que os jogadores trouxeram foi em relação à construção do relógio. Diferente da forma como o relógio foi concebido em sala de aula (de forma lúdica e espontânea), eles acharam importante estabelecer uma sequência de ações para que o relógio fosse construído no dia do compartilhamento com o público externo. Assim, resolveram que formariam duas fileiras na área do jogo – uma no lado direito e a outra no lado esquerdo - e que conceberiam o círculo do relógio em partes. Ficou acordado que cada grupo (sendo, respectivamente, o grupo do ponteiro, dos bebês, das crianças, dos adolescentes e dos adultos) se direcionariam separadamente para o centro da área do jogo e, posicionados lado a lado, seus integrantes olhariam para o próprio pulso direito (como se estivessem vendo a hora) para depois se sentarem no círculo – que mais tarde passou a ser um semicírculo com o intuito de melhorar a visão do público.

Fotografia 73 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Formação



Fonte: Acervo do autor

Observei que os jogadores estavam desorientados e inseguros, pois era nítido que buscavam reproduzir os movimentos de seus parceiros – e isso acabava atrasando o tempo da cena. Às vezes, um integrante do grupo fazia menção com o próprio corpo de ir para o centro da área do jogo, mas vendo que seus pares permaneciam sentados, acabava recuando sua iniciativa; outras vezes, quando já estavam todos os integrantes do grupo no centro e posicionados um ao lado do outro, esperavam que alguém liderasse o momento de levantar os braços para olhar o pulso. Naturalmente, não há nada de errado dos jogadores agirem cada qual no seu tempo, mas a insegurança se dava exatamente porque almejavam a sincronicidade.

Para que todos os grupos tivessem um tempo em comum durante a preparação do relógio, apresentei para os alunos a música “*Oração do tempo*” – composição de Caetano Veloso e interpretação de Maria Gadú - e instruí que cada grupo teria 2 estrofes para executar todas as ações preestabelecidas (a letra da música é formada por 10 estrofes, desta forma ela seria executada na íntegra). Além de trazer uma emoção para aquele momento, a música também serviu para sinalizar o momento das ações lúdicas – por exemplo, durante o refrão “*tempo, tempo, tempo / vou te fazer um pedido: / tempo, tempo, tempo*” (VELOSO, 2011) os alunos sabiam que era o momento para se dispersarem e formar o círculo/semicírculo.

A segunda questão levantada pelos jogadores, foi a necessidade de utilizar alguns objetos que auxiliassem nas ações físicas que retratavam as gerações no ato performático. Então, para os bebês, utilizaram fralda, chupeta e mamadeira; para as crianças, utilizaram brinquedos (cubo mágico e trator), uma corda e uma folha de sulfite com lápis de cor; para os adolescentes, utilizaram fone de ouvido, maleta de maquiagem e uma bola; para os adultos, utilizaram varinha de pesca, lampião, jornal e ferro de passar roupa.

O ato performático continuou com os mesmos preceitos de quando era feito na sala de aula: os grupos que mostravam as gerações entravam para o centro da área do jogo ordenadamente e intercalando com o grupo que fazia o ponteiro. Também surgiu a terceira questão para ser resolvida: os jogadores julgaram importante estipular um tempo em comum para os grupos jogarem no centro da “roda” (semicírculo). Para essa questão, um aluno sugeriu usar o som de relógio – com o barulho de “*tic-tac*” – para cronometrar 1 minuto, e quando findado esse tempo, tocaria o despertador do próprio relógio – com o barulho de “*Trrrrrim, trrrrrrim! Trrrrrrrim, trrrrrrrrim!*” - para sinalizar o momento da troca. Essa sugestão foi aceita com unanimidade pelos demais jogadores!

Basicamente, com essas três decisões, a experiência lúdica “*Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade*” já estava afinada. Contudo, a ludicidade não perdeu seu lugar: é verdade que houve marcações para a entrada e saída dos jogadores, mas enquanto eles estavam na área do jogo, podiam improvisar sem restrição dentro do tempo estipulado e desde que seguissem a representatividade que assumiam. Somente o grupo que fez o ponteiro do relógio não teve tanta abertura – todavia, existia um jogo coreografado para fazer o movimento do ponteiro: os alunos se abraçavam e tentavam caminhar com as mesmas pernas e acompanhando o som do “*tic-tac*”.

Fotografia 74 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Ponteiro"



Fonte: Acervo do autor.

Fotografia 75 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Bebês"



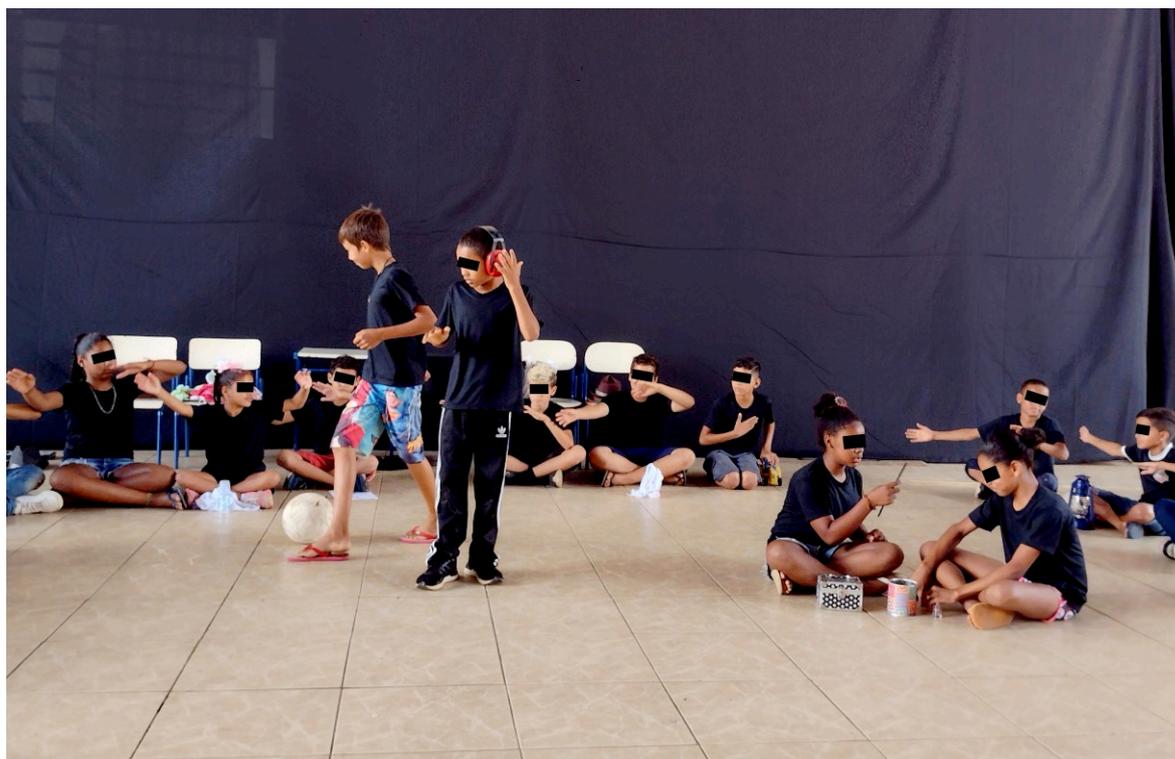
Fonte: Acervo do autor

Fotografia 76 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Crianças"



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 77 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Adolescentes"



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 78 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – "Adultos"



Fonte: Acervo do autor

Para retratar a senescência, os jogadores optaram por manter os dois textos poéticos: “*Tempo*”, de Adélia Prado, e “*O tempo é irrealizável*”, de Simone de Beauvoir. No entanto, decidiram que as cenas que enalteceriam a figura dos idosos ocorreriam a parte – ou seja, não quiseram manter o semicírculo. Desta forma, após o grupo que fazia os adultos terem terminado sua apresentação, todos se levantaram e voltaram para a posição inicial – formando uma fileira no lado esquerdo e outra no lado direito.

Na sala de aula, espontaneamente, uma jogadora se ofereceu para fazer a poetisa Adélia Prado – e, sem grandes pretensões, se sentou na carteira com uma folha de papel e um lápis e fisicalizou que escrevia uma carta. Com essa atitude, a aluna não trouxe para o jogo a “*senescência*” de modo explícito – ao contrário disso, se remeteu à escrita do poema.

Fotografia 79 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Carta" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 80 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Carta" - II



Fonte: Acervo do autor

O deleite do jogo estava no simples fato de escrever, sem nenhum movimento corporal exagerado ou ostensivo. Uma escrita contida e delicada, que o próprio poema solicitava e que trazia tantos significados. Pairava uma emoção, que era acompanhada pela própria sonoridade

do poema “*Tempo*”, de Adélia Prado, recitado por Emanuele Aquila e que servia de pano de fundo para o jogo.

Tempo (Adélia Prado)

A mim que desde a infância venho vindo
 como se o meu destino,
 fosse o exato destino de uma estrela
 apelam incríveis coisas:
 pintar as unhas, descobrir a nuca,
 piscar os olhos, beber.
 Tomo o nome de deus em vão.
 Descobri que a seu tempo
 não me chorar e esquecer.
 Vinte anos mais vinte é o que tenho,
 mulher ocidental que se fosse homem
 amaria chamar-se Eliud Jonathan.
 Neste exato momento do dia vinte de julho
 de mil novecentos e setenta e seis,
 o céu é bruma, está frio, estou feia,
 acabo de receber um beijo pelo correio.
 Quarenta anos: não quero faça nem queijo.
 Quero a fome. (PRADO, 2021, p. 22)

Aos espectadores, aquela imagem era meramente contemplativa e servia para ilustrar uma correspondência entre uma escritora e a carta que escrevia. Dependendo do ponto de vista, a jogadora poderia inclusive ser tida como preguiçosa ou descomprometida com o jogo de improvisação, uma vez que sua participação era bastante simplória e desprovida de grandes esforços. Mas, à medida que o poema era declamado, os expectadores se davam conta que a personagem – uma poetisa – expressava seus sentimentos por meio da poesia. Era como se estivéssemos compartilhando o eu-lírico da escritora com um sentimento que tinha nome: *Envelhecer!* A camada era muito mais profunda do que parecia e os gestos pequenos e retraídos da jogadora na verdade eram gigantescos em sua natureza.

Quando o poema terminou, a jogadora dobrou o papel ao meio e, deixando-o sobre a carteira, se retirou da área do jogo – como se o “*dia vinte de julho, de mil novecentos e setenta e seis*” (trecho do poema) tivesse ficado no passado.

Os protocolos a seguir, produzidos pelos alunos Miguel e Dandarah, revelam como esses dois observadores perceberam a cena produzida por sua colega de sala. Nota-se no primeiro, que o aluno conseguiu imaginar a poetisa dentro de sua casa, escrevendo o poema numa mesa de madeira que fica em cima de um tapete vermelho; também há uma janela onde

é possível avistar algumas estrelas e perceber que está de noite – quanto a escritora, tem um semblante melancólico. Já no segundo, a aluna desenhou uma mulher com vestido preto que segura um guarda-chuva na mesma cor; ela está num velório – onde há um caixão com a escrita “40 anos” (trecho do poema) e um ramalhete de flores vermelhas. Ambos sugerem que a imagem construída pela jogadora que fez a poetisa e o próprio poema apreciados atingiram o imaginário e a emoção dos espectadores de um jeito muito mais complexo que a cena em si.

Fotografia 81 – Protocolo do aluno Miguel



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 82 - Protocolo da aluna Dandarah



Fonte: Acervo do autor

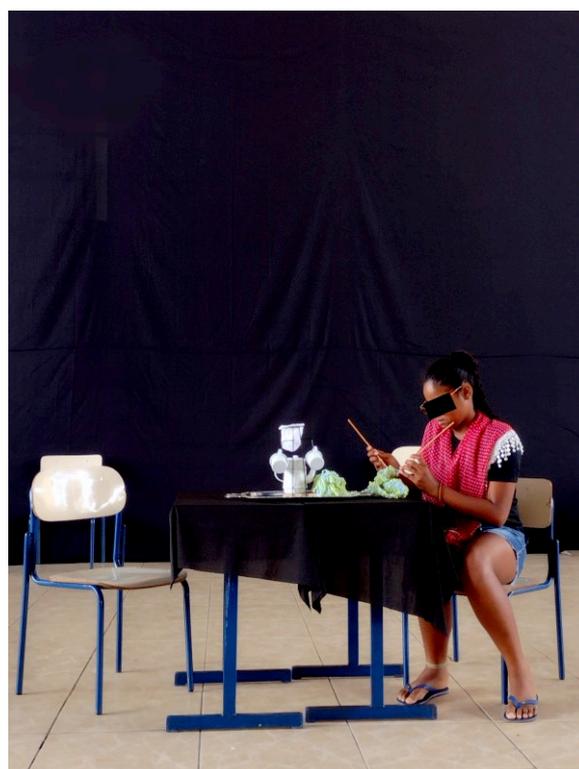
Após a apresentação do primeiro poema, outra aluna entrou na área do jogo e, sem se preocupar com a “magia” que o teatro precisava manter com o elemento “surpresa”, preparou o espaço para a cena seguinte - que faria com outra jogadora. Primeiramente, ela se caracterizou utilizando uma armação de óculos e um xale vermelho com os cantos bordados; depois, levou para a carteira do centro (a mesma que foi utilizada pela personagem anterior) uma bandeja contendo um coador de café, um bule, duas xícaras, um novelo de lã e duas agulhas de tricô. Concluído o ambiente onde seria executado o jogo (ou a cena), sentou-se e, de um jeito desajeitado, mas que não foi criticado ou corrigido, fez como se estivesse tricotando uma peça de roupa.

Fotografia 83 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Cafê" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 84 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Cafê" - II



Fonte: Acervo do autor

Junto com a cena, surgia o próximo poema: “*O tempo é irrealizável*”, de Simone de Beauvoir – recitado pela atriz brasileira Fernanda Montenegro em seu monólogo “*Viver sem tempos mortos*”.

O tempo é irrealizável (Simone de Beauvoir)

Não mais me deitar no feno perfumado ou deslizar na neve deserta.
Onde eu exatamente me encontro?

O que me surpreende é a impressão de não ter envelhecido, embora eu esteja instalada na velhice.

O tempo é irrealizável.

Provisoriamente o tempo parou para mim.

Provisoriamente.

Mas eu não ignoro as ameaças que o futuro encerra, como também não ignoro que é o meu passado que define a minha abertura para o futuro.

O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar.

Portanto, ao meu passado, eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo.

Hoje, que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje? Não sou escrava dele.

O que eu sempre quis foi comunicar unicamente da maneira mais direta o sabor da minha vida. Unicamente o sabor da minha vida.

Acredito que eu consegui fazê-lo.

Vivi num mundo de homens, guardando em mim o melhor da minha feminilidade.

Não desejei e nem desejo nada mais do que viver sem tempos mortos. (BEAUVOIR, s/p)

Enquanto a jogadora do xale vermelho preparava o ambiente da cena, outra aluna também se caracterizava no fundo da área do jogo. Assim como a primeira, a segunda também colocou uma armação de óculos no rosto e um xale rosa – mas trazia consigo uma bengala - sem se importar que o público observava essa “arrumação para a cena”. Conforme o poema era declamado, a segunda jogadora entra em cena e com o braço esquerdo faz um movimento como se estivesse batendo no portão de uma casa. A jogadora que estava sentada se levanta para receber a visita de sua amiga. As duas se abraçam e, em seguida, vão para a mesa.

Fotografia 85 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - III



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 86 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - IV



Fonte: Acervo do autor

Desprovidas de qualquer técnica que pudesse auxiliar na construção das personagens e agindo apenas com espontaneidade que o improviso traz consigo, ambas se expressaram corporalmente de um jeito que era possível visualizar um corpo velhote. A jogadora que trajava o xale vermelho, andava lentamente com o corpo inclinado para a frente e de vez em quando massageava a lombar, como se estivesse com dor na coluna; também se apoiava na mesa toda vez que precisava se levantar da cadeira. A jogadora que trajava o xale rosa, também caminhava num ritmo lento e tremia o braço que segurava a bengala.

Nesta cena, as jogadoras mostraram duas amigas idosas que se encontravam para tomar o café da tarde. Apenas com as ações físicas, fizeram de conta que bebiam café enquanto conversavam. Alguns detalhes mostravam que elas de fato se envolveram com o jogo de improvisação – a fotografia 86, por exemplo, mostra a personagem de xale vermelho verificando se o café, supostamente derrubado no seu corpo, havia manchado sua roupa. Apesar da cena trazer alguns elementos concretos, as jogadoras fisicalizaram outros: faziam com as próprias mãos movimento como se estivessem segurando uma colherzinha imaginária para mexer a xícara de café, fingiam que tomavam remédio em forma de comprimido, sopravam a xícara de café para esfriar a bebida etc.

Fotografia 87 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - V



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 88 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Café" - VI



Fonte: Acervo do autor

A cena “*Café da tarde*” durou exatamente o tempo da recitação do poema “*O tempo é irrealizável*” e foi substituída pela cena “*Idosos na praça*”.

Fotografia 89 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Praça"



Fonte: Acervo do autor

Os três jogadores da cena “*Idosos na praça*” utilizaram armação de óculo e um chapéu para a caracterização de seus personagens. Os jogadores do lado esquerdo e direito, entraram juntos na área do jogo para organizarem o tabuleiro e suas respectivas peças do jogo de dama. Iniciavam a partida e, depois de um tempo, entrava o jogador do centro – que trazia consigo uma sacola de pães e um jornal. Todos se cumprimentavam e passavam um tempo naquela praça. Os jogadores desenhavam as emoções que o jogo de dama provocava – transitando entre a sensação de estar ganhando e perdendo o jogo. Já o jogador que trazia consigo uma sacola com pães e jornal, se relacionava com os próprios pertences: jogava farelos de pães para os pombos, lia o jornal e, de vez em quando, mostrava uma notícia para os dois jogadores, entre outras ações.

Os jogadores decidiram usar na cena um som que sugestionasse um espaço urbano. Para isso, foi utilizado um áudio barulhento com vozes de pessoas, sons de motores e buzinas automotivas, carro de som ofertando produtos, alarmes, sirenes, canto de pássaros etc. Além de dar suporte para a ambientação cênica e indicar que os idosos estavam num espaço público e aberto (ou seja, numa praça), essa sonoridade trouxe um contraponto: o som indicava a realidade urbana tão caótica e agitada, mas os idosos permaneciam tranquilos e sem pressas para usufruir um momento de descontração e lazer.

O experimento “*Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idades*” termina quando, gradativamente, o áudio com sons urbanos diminui e retorna a música “*Oração ao tempo*” – porém, numa versão instrumental. Os demais jogadores se reúnem em volta dos três personagens idosos – que continuam suas ações, como se nada tivesse acontecido – e fazem um giro em forma de ciranda.

Convém salientar que a turma do 5º ano “B” demonstrou interesse e preocupação em utilizar uma paisagem sonora que fosse condizente aos seus experimentos lúdicos – podendo observar essa prática desde os sons de “*tic-tac*” e de “*Trrrrrim, trrrrrrim! Trrrrrrrim, trrrrrrrrim!*” do relógio, assim como o som do espaço urbano.

O processo criativo realizado pelo 5º ano “B”, visto de uma outra forma também poética, apresentou a “*senescência*” como se fosse o pavio de uma vela.

Fotografia 90 - Relógio do envelhecimento: Ponteiro que marca idade – Cena "Ciranda"



Fonte: Acervo do autor

3.2.3. Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso

Se tivesse que escolher uma palavra para descrever o processo criativo do 5º ano “C”, escolheria a palavra *“família”*. Desde o jogo *“Isso me lembra aquilo”*, quando trouxe os termos *“idoso”* e *“velho”* para servirem de ponto de partida, o vocabulário produzido pelo *Grupo 2* tinha as palavras *avô*, *avó*, *irmão* e *tio* (vide fotografia 22). No jogo *“Objetos obsoletos”*, os jogadores construíram um aeroporto na área do jogo e no transcorrer das cenas improvisadas naquele contexto ficcional era notável que a maioria dos passageiros pertenciam a um mesmo núcleo familiar, podendo reconhecer diferentes gerações (crianças, adolescentes, adultos e idosos). Também no jogo *“Máquina do envelhecimento”*, alguns grupos construíram suas cenas com a constituição de uma família – e, por meio da interação dos personagens que representavam um grupo de pessoas com diferentes idades e em diferentes fases da vida, a velhice se fazia presente.

Outra recordação que me chamou atenção foi aquela tarefa de que os alunos teriam que trazer para a aula de arte (terceiro encontro) um objeto que representasse algum idoso de sua própria família ou convivência. O 5º ano “C”, ainda que com um número pequeno - formado por 4 alunos (vide fotografia 33) - foi a sala que mais demonstrou interesse nesta atividade. Demonstraram sutilmente uma relação afetiva com a família.

Jean-Pierre Ryngaert (1981, p. 170) identificou em seus estudos que os discursos sustentados pelo jogo por diversas vezes trazem a referência do próprio cotidiano das crianças. E entre essas referências, “a família e as relações familiares são um ponto de partida corrente”. Era nítido que havia uma correspondência bem estreita entre os alunos do 5º ano “C” e os seus entes familiares. Embora a referência da família também ocorreu no processo criativo das outras duas turmas (5º ano “A” e “B”), sua aparição foi bem menor em relação ao 5º ano “C”.

Enquanto professor, cabia a mim tirar proveito desta situação – que só seria possível se eu adentrasse na mesma maré que os alunos estavam. A “*família*”, enquanto tema para o discurso lúdico e cênico, pode ser explorada de diversas formas e é preciso tomar uma decisão sobre qual camada explorar. Optei por acessá-la por meio da ancestralidade e suas memórias afetivas.

Em círculo, propus que cada jogador(a) fosse até o meio da roda, um(a) de cada vez, e fizesse uma ação física que representasse a figura de uma pessoa idosa que constitui sua própria família ou faz parte de sua convivência. Enquanto isso, deixei tocar algumas músicas instrumentais de origem oriental em som ambiente. Quis acrescentar um estímulo sonoro junto com a ação lúdica para criar uma atmosfera acolhedora daquela experimentação – escolhi algumas músicas instrumentais orientais por trazerem uma melodia calma e relaxante; além de que diversas culturas do oriente supervalorizaram a figura do idoso (embora isso não possa ser compreendido por meio da apreciação musical, achei de bom tom utilizar esse estilo musical por uma questão simbólica).

Surgiram várias ações físicas correlatas aos indivíduos idosos: pentear os cabelos, tomar café, regar as plantas, costurar uma roupa, fazer comida, assistir televisão, entre outras. Após a conclusão desta atividade lúdica, pedi para cada jogador(a) compartilhar com os demais qual era sua relação com o(a) idoso(a) que eles tinham representado. A maioria teve os próprios avós como referência, sendo um ou outro que trouxeram a figura dos bisavós – e, ao serem questionados sobre seus bisavós, grande parte disseram que já estavam falecidos, morando em outra cidade, vivendo numa casa de repouso ou que desconhecia seu paradeiro.

A partir do conjunto de ações físicas experienciadas na aula de arte, refizemos o jogo “*Árvore genealógica*” no próximo encontro – porém, introduzi objetos com o intuito de auxiliar os jogadores na realização das ações físicas e substitui os bambolês por carteiras (que serviriam de apoio para os objetos manuseados durante jogo).

Fotografia 91 - Objetos para o jogo "Árvore genealógica"



Fonte: Acervo do autor

Como a referência dos bisavôs estava praticamente oculta, reutilizei os objetos do jogo “*Objetos obsoletos*” (sendo: mala baú, telefone de disco, rádio portátil de pilha, ferro de passar roupa, máquina de escrever e jarra de inox) e outros (telefone de tecla e novelo de lã com agulhas de tricô) – esses objetos exprimiam a ideia de velho e antigo. Para os avós, utilizei objetos que se relacionassem com as ações físicas que os próprios alunos criaram na aula anterior (para a avó materna, flores artificiais num cesto de palha; para o avô materno, bandeja de inox contendo uma garrafa térmica, uma xícara de café e um jornal; para a avó paterna, uma grade de fogão com duas panelas e uma colher de plástico; e para o avô paterno, uma calculadora com um bloco de anotações e uma caneta). Em comum acordo com os jogadores, ficou decidido que os objetos pertencentes à mãe seria uma frásqueira de maquiagem com espelho, batom e frasco de esmalte; enquanto o pai ficaria com o lampião e a varinha de pesca (alguns alunos sugeriram que o pai ficasse com uma grelha de churrasco e avental, mas depois concordaram com a ideia de a ação física ser a pesca – vale acrescentar que a pescaria é uma atividade corriqueira na comunidade onde eles residem, pois está próxima ao Rio Moji-Guaçu).

Para não perder a qualidade improvisacional tão imprescindível na condução do jogo, a cada encontro, propus um rodízio entre os jogadores e suas ações – isso significa, como

exemplo, que a mesma jogadora que na semana passada representava a mãe, na semana vigente faria o bisavô. Na sala de aula os alunos aceitaram representar o membro familiar que lhe fosse atribuído, sem se importarem com o seu gênero. Contudo, se mostraram incomodados com a possibilidade de terem que representar um personagem do sexo oposto quando chegasse o momento de compartilhar o experimento lúdico com espectadores externos – alguns meninos me chamavam no particular para perguntar se teriam que fazer a mãe ou a avó; o mesmo acontecia com algumas meninas, que se sentiam envergonhadas em terem que representar alguma figura masculina; outros, não se importavam com isso (inclusive demonstravam maior interesse em ter que representar um personagem do sexo oposto). Como de praxe, lancei a problemática para que os próprios jogadores solucionassem. Então, ficou decidido que os jogadores fariam os personagens masculinos e as jogadoras as personagens femininas.

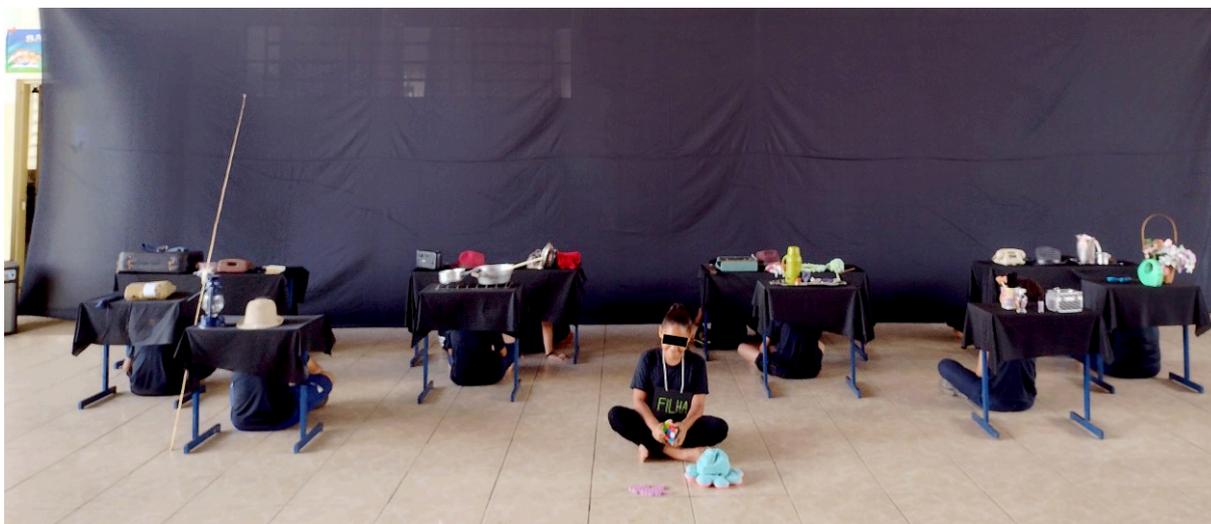
A turma do 5º ano “C” também sentiu necessidade de construir a árvore genealógica na área do jogo de uma maneira organizada (do mesmo modo que a turma do 5º ano “B” decidiu construir o relógio ordenadamente). Antes desta necessidade, eu já estava propondo formas alternadas para a concepção da árvore genealógica – como, por exemplo, pedindo para cada jogador(a) entrar voluntariamente na área do jogo e ocupar o personagem à sua livre escolha, fazendo sorteio durante a execução do jogo ou instruindo que todos assumissem seu local no jogo simultaneamente. Contudo, os jogadores optaram por representar os membros da árvore genealógica conforme a sua geração, sendo da mais nova para a mais velha – apesar de achar a decisão dos jogadores um tanto óbvia, era visível que com isso eles não apenas apresentavam ao público os componentes de uma rede familiar, como também assuntavam o envelhecimento por meio das etapas da vida numa abordagem sucessiva. Assim, a “*senescência*” foi modelada na área do jogo por meio da intergeracionalidade.

Um aluno propôs que, ao invés deles entrarem para a área do jogo, que já estivessem nela, sugerindo que os jogadores aguardassem sentados de costa e se escondendo por detrás das carteiras que serviam de suporte para os objetos que utilizariam no jogo. A ideia foi aceita pelos demais sem nenhuma ressalva ou questionamento.

Como resultado, foi realizado o experimento lúdico “*Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso*”, conforme as imagens a seguir nos mostra. Primeiramente, a jogadora que fazia a “*filha*” ficava na primeira fileira e interagia com seus brinquedos (cubo mágico, polvo de pelúcia e *pop it*). Em seguida, interrompia sua ação para que o “*pai*” e a “*mãe*” – posicionados na segunda fileira - entrassem no jogo. A mesma substituição ocorria entre o

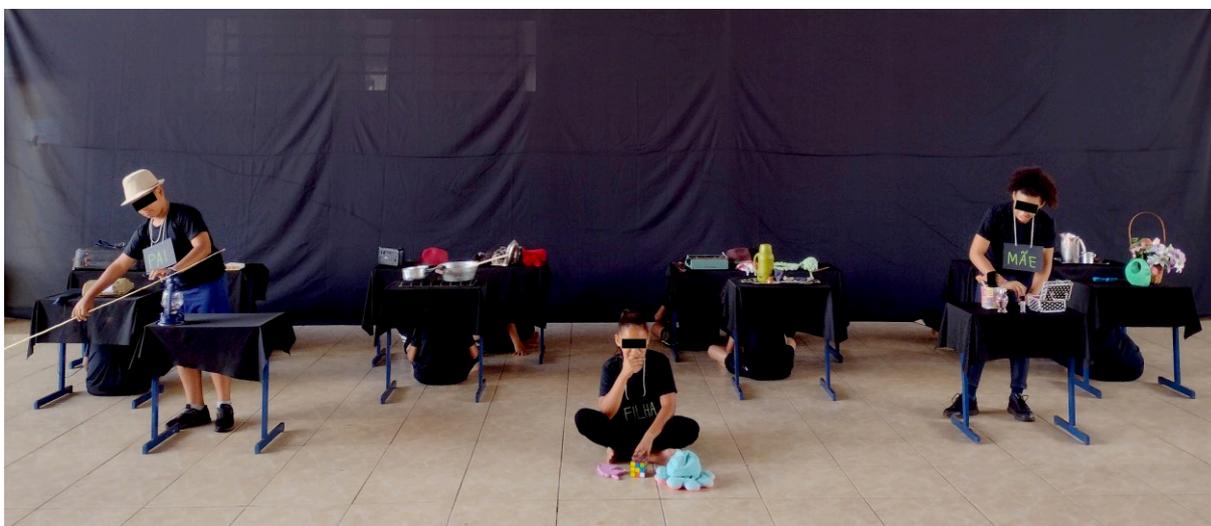
“pai” e a “mãe” com os “avós” – posicionados na terceira fileira – e entre os “avós” com os “bisavós” – posicionados na quarta fileira.

Fotografia 92 – Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Filha"



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 93 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Pai e mãe"



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 94 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Avós"



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 95 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Bisavós"

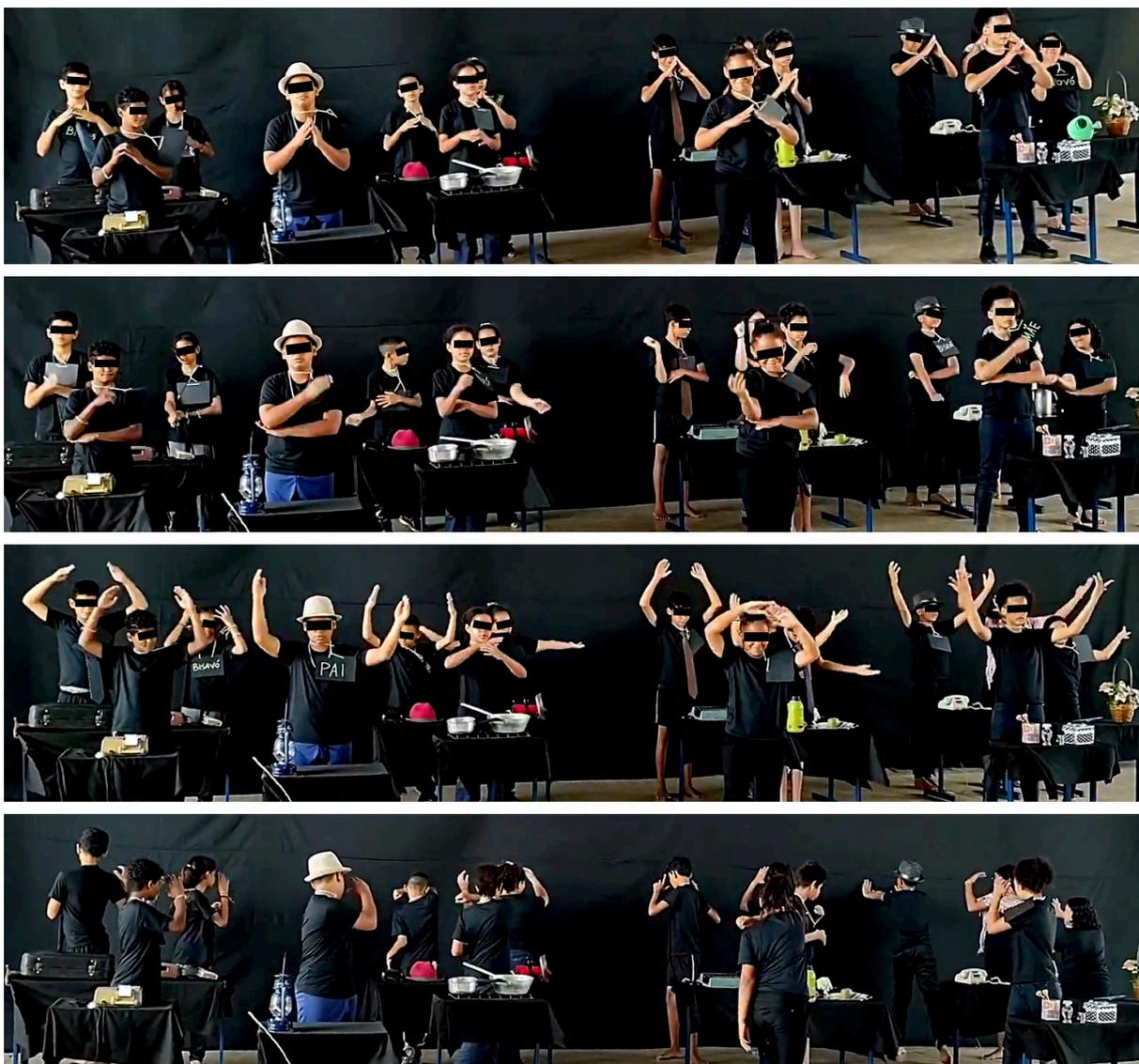


Fonte: Acervo do autor

Um outro aluno, que apenas observava o jogo (é oportuno pontuar que a composição do jogo “*Árvore genealógica*” era limitada para 15 participantes – logo, alguns alunos ficavam momentaneamente fora do jogo) deu a ideia de que os jogadores trouxessem um crachá no peito para identificar quem eles eram naquele esquema performado. Atendendo sua contribuição, confeccionei para os jogadores um crachá de pescoço feito com papel cartão preto, barbante e caneta de giz molhado na cor amarela – no dia da apresentação, estava ventando bastante e os crachás esvoaçavam pelo pescoço dos jogadores (alguns, inclusive, viraram pelo avesso).

Da mesma forma que houve uma preocupação para organizar a árvore genealógica, os jogadores também foram cuidadosos com a conclusão daquela ação performática – para isso, alguém sugeriu que fosse feita uma coreografia inspirada nos vídeos de dança viralizados pelo aplicativo *Tik tok*. Aproveitei o interesse da turma e retomei a música “*Templo do tempo*” para que fosse coreografada coletivamente – então, dei a instrução de que os movimentos criados teriam que possuir uma relação com a letra da música.

Fotografia 96 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – “Templo do tempo”



Fonte: Acervo do autor

Prontamente, os jogadores começaram a sugerir várias ideias do que fazer com o próprio corpo para gerar uma relação de correspondência com a música; como, por exemplo, fazer com as duas mãos a letra “v” de ponta cabeça para mostrar o “*templo*” e girar os braços em sentido horário para fisicalizar o ponteiro de um relógio e, com isso, mostrar o “*tempo*”. A fotografia 94 mostra algumas ações corporais propostas pelos jogadores e que dialogavam com a música que anteriormente serviu de referência no jogo “*Máquina do envelhecimento*”.

Para finalizar, a cena do enterro (produzida pelo grupo das fotografias 45 e 46) foi recuperada, pois os jogadores julgaram que a representação da morte tinha uma relação estreita com o envelhecimento. A ideia seria que os jogadores que estivessem fora da árvore genealógica participassem neste momento; no entanto, no dia da apresentação, apenas 17 alunos estavam presentes e, devido a isso, a cena do enterro foi realizada pelo próprio grupo que tinha criado durante o jogo “*Máquina do envelhecimento*”. Dois alunos optaram por não participar!

A respeito das faltas, é outro desafio que o professor(a) de arte precisa enfrentar quando o jogo de improvisação dura mais de um encontro. É interessante propor um rodízio entre os participantes para que o jogo não fique dependente de um(a) único(a) jogador(a).

Fotografia 97 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Enterro" - I



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 98 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Cena "Enterro" - II



Fonte: Acervo do autor

Entre os protocolos confeccionados, aquele produzido pela jogadora que fez a mãe me chamou a atenção: ela produziu o seu autorretrato no jogo, mostrando que tinha consciência de seu desempenho; em outras palavras, que tinha um olhar externo para o jogo que realizava.

Fotografia 99 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – “Mãe”



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 100 - Árvore genealógica: Uma reverência ao idoso – Protocolo da Victória



Fonte: Acervo do autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Qual o papel do professor frente aos desafios enfrentados nas aulas de teatro?” foi o tema central desta pesquisa que me manteve em movência na busca por sua resposta. De antemão, é importante clarificar que os desafios encontrados no âmbito escolar são incontáveis e, por essa razão, tive que me ater àqueles que são ou foram recorrentes na minha prática docente. Tal questão inscreve a indagação: “*Quem concebe o teatro: o(a) professor(a), o(a) aluno(a) ou a escola?*”. Creio que a concepção do teatro dentro da instituição escolar é uma tarefa mútua, sendo indispensável a atuação destes três elementos - embora cada um atue de um jeito bem específico.

Começando pelo(a) professor(a), ele(a) precisa definir qual proposta pedagógica quer desenvolver, pois é a partir desta decisão que poderá escolher qual tipo de professor(a) performará na sala de aula. É aí onde reside o primeiro desafio que o(a) educador(a) das artes precisa enfrentar dentro das escolas que compõem a educação básica. Ademais, são as consequências das ações do(a) docente que dirão o tipo de professor – logo, não se trata de uma performance intencional, mas sim de um estado que pode ser transitório.

Apresentei o(a) *professor(a)-polivalente*, o(a) *professor(a)-decorador(a)* e o(a) *professor(a)-promoter* como imagens construídas e naturalizadas no ambiente escolar – e sua roupagem é oferecida pela escola, quase que coercitivamente, para o(a) professor(a) de arte; sobretudo quando este(a) é iniciante no mundo do magistério. Dito de outra forma, há uma expectativa fixada pelo próprio sistema de ensino sobre o desempenho que o(a) educador(a) das artes precisa ter para ser reconhecido como tal; uma expectativa que o(a) enxerga de forma reduzida por desconsiderar sua importância no processo de formação dos aprendizes.

Infelizmente, boa parte das escolas na contemporaneidade ainda não tem bem definido qual a importância do ensino das artes dentro da educação básica – quiçá conseguirão defender que o ensino artístico seja realizado conforme suas especificidades (teatro, música, dança e artes visuais). Isso se dá pelo fato de desconhecerem que a Arte é uma área do conhecimento - aliás, a própria *BNCC* a coloca num grau secundário quando estabeleceu que “*Linguagens e suas tecnologias*” seria a área de conhecimento e a “*Arte*” um de seus componentes curriculares.

Procurei evidenciar que o(a) *professor(a)-polivalente*, o(a) *professor(a)-decorador(a)* e o(a) *professor(a)-promoter* estão aquém no ensino das artes na educação básica. O(a) primeiro(a), por agir como um malabarista que domina as quatro subáreas da arte, tanto e nada

faz ao mesmo tempo – pois introduz os saberes da arte de forma supérflua, banal e descontínua, sem atingir o cerne do objeto em questão. O(a) segundo(a), por enxergar a arte como um meio decorativo e ornamental, se concentra nas atividades que vão embelezar a escola – e, com isso, não garante aos aprendizes o conhecimento de que a arte é um ato sensível, expressivo e humano; ou seja, de que ela não se limita a enfeitar o cotidiano escolar ou a reproduzir em série uma atividade que surge a partir de um molde. E o(a) terceiro(a), preocupado(a) com o produto final, acaba desvalorizando o processo – que é exatamente o lugar onde ocorrem as ações imaginativas, inventivas e criativas tão imprescindíveis ao fazer artístico.

Sinalizando que o desempenho do(a) professor(a) de arte - norteado a partir de imagens e autoimagens - é diversa e gera impactos no ensino desta área do conhecimento, surgiu a reflexão sobre qual tipo garante uma educação escolarizada do ensino das artes - ou do teatro – qualitativa e significativa. Neste cenário, o(a) *professor(a)-propositor(a)* é quem se enquadra nas novas tendências contemporâneas e, por esta razão, traz um diferencial perante os demais. É oportuno destacar que, além dele, outros tipos de professores adjetivados com os valores contemporâneos também foram conceituados por vários pesquisadores das últimas décadas, como é o caso do *professor(a)-artista* e do *professor(a)-performer*.

Minha afeição pelo *professor-propositor* se dá por uma compatibilidade entre meus anseios e suas qualidades. Acredito que a arte, sobretudo o teatro, se concretiza por intermédio da experiência – e convém sublinhar que a experiência é um ato propositivo que precisa de um propositor e de um partícipe para se consolidar. Assim, o(a) *professor(a)-propositor(a)* está permanentemente propondo as experiências a serem experienciadas por seus alunos - partícipes que assumem as rédeas daquilo que está colocado em campo – e, com isso, eis que cria a possibilidade para aderir os procedimentos lúdicos. Os alunos se tornam protagonistas de suas decisões e ganham autonomia para a construção dos discursos que despertam seus próprios interesses.

Não nego que ficam alguns vícios do(a) *professor(a)-polivalente*, do(a) *professor(a)-decorador(a)* e do(a) *professor(a)-promoter*, pois suas imagens estão tão enraizadas na educação básica e o fator externo – o próprio olhar que a comunidade escolar e os dispositivos legais que regem a educação põem em cima do(a) professor(a) de arte - muitas vezes exerce grande influência nas decisões que o(a) profissional precisa tomar. Infelizmente, acredito que ainda estamos distantes de uma educação básica que trate com a devida seriedade e respeito o componente curricular de Arte.

Aconselho aqueles professores que desejam se sintonizar com as tendências contemporâneas, que se reconheçam como um possível “sujeito-adicto” que pode ter recaídas a qualquer momento com as falácias da educação tradicionalista (elas ainda assombram o entorno escolar!); contudo, estejam sempre dispostos para recomeçar. Creio que somente assim será possível contornar o primeiro desafio apontado nesta pesquisa – a respeito da identidade do(a) professor(a) de arte - e se colocar como um(a) educador(a) comprometente com o ensino qualitativo e significativo das artes.

Para se tornar um(a) *professor(a)-propositor(a)* é necessário se submeter a um processo de metamorfose que exige grandes esforços e tamanha determinação. Em razão de seu desempenho se dar a partir de uma conduta ativa e propositiva, quando confrontado com os moldes convencionais - que elege o(a) professor(a) como sujeito transmissor de conhecimentos – é natural que o desejo de ficar inerte e acomodado nesta zona de conforto reflita drasticamente em suas decisões.

Num sentido figurado, por várias vezes senti que estava nadando contra a correnteza. Se de um lado eu queria oportunizar um ensino de teatro qualitativo e significativo para os alunos que estavam sob minha dedicação profissional; de outro lado era pressionado pela direção da escola para decidir, por exemplo, o que faria com as tintas guaches e as massinhas de modelar que estavam prestes a vencer. Não obstante, os livros do *PNLD* empoeiravam e ocupavam espaço numa estante localizada no fundo da sala de aula; enquanto isso, eu não dispunha de nenhum local para guardar os materiais que utilizava durante os jogos de improvisação – tive que pedir para a professora de Educação Física, que dispunha de um quartinho conjugado com a sala de informática (onde guardava os pertences de sua matéria, como bolas, bambolês, cordas, cones para a criação de circuitos, colchonetes, dentre outros), me ceder um pequeno espaço daquele mesmo ambiente para que eu também pudesse guardar, ainda que provisoriamente, os materiais que utilizaria nas aulas de teatro. Quanto ao armário reservado para o(a) professor(a) de arte, ele estava lotado com tintas, pinceis, papéis diversos, *glitters*, lantejoulas, colas coloridas, colas bastão, tesouras, régua, cadernos de desenhos, caixotes com retalhos de tecido, barbantes, entre outros elementos que não tinham serventia para o ensino de teatro – a menos que “inventasse moda”.

Estrategicamente, achei melhor me atentar às datas comemorativas. Não pelo intuito de planejar uma atividade temática a ser desenvolvida com os alunos para contextualizar o motivo de sua comemoração, mas justamente para antever um discurso que justificasse a sua

não realização naquela ocasião. Contudo, à medida que meu trabalho docente era apresentado para a comunidade escolar – e, com isso, ia revelando os procedimentos adotados por mim para ensinar teatro, assumindo a imagem (ou autoimagem) do *professor-propositor* - preciso admitir que reduziu significativamente as abordagens que me faziam para especular se eu produziria, por exemplo, algo para o Dia das Mães ou para o mês da primavera. Aqui, cabe pontuar que não há nada de errado em ter a data comemorativa como tema disparador para os jogos de improvisação; minha criticidade se dá pelo fato de ter que interromper o andamento do processo artístico-pedagógico vivenciado pelos jogadores para atender uma demanda avulsa e externa.

Poderia delongar, ainda mais, sobre os empecilhos da realidade escolar que surgem de todas as partes e que, igualando-se a uma força gravitacional, atraem o(a) professor(a) de arte para desempenhar o *modus operandi* do(a) *professor(a)-polivalente*, *professor(a)-decorador(a)* e *professor(a)-promoter* – que, como dito até agora, suas imagens são tão uniformizadas, padronizadas e naturalizadas no recinto escolar que qualquer tentativa de se desvencilhar delas acaba gerando um sentimento de estranheza e desconfiança frente a uma prática docente que visa um ensino de teatro com a devida seriedade.

Em linhas gerais, para devir um(a) *professor(a)-propositor(a)* é preciso ser perseverante e abdicar das máscaras sociais que estão disponíveis dentro do próprio bojo escolar. E, quanto às propostas pedagógicas, é possível realizá-las sem grandes esforços. Ao longo dos três processos criativos, raras vezes precisei criar ou inventar os exercícios desenvolvidos em sala de aula; o que fiz, foi transformá-los para que estivessem de acordo e em diálogo com as minhas práticas e, para isso, acolhi as propostas que os próprios jogadores traziam durante a ação lúdica – por vezes, isso ocasionava variações num único exercício que se sustentavam no decorrer de toda a aula.

Em relação ao(à) aluno(a), este(a) assume um comportamento institucionalizado que se configura por meio das regras que a própria unidade escolar estabelece em nome da ordem e da “boa convivência”. Por este motivo, esta pesquisa também problematizou o culto ao “*tempo mecânico*” e ao “*espaço ocupado*”. O(a) aluno(a), quando exposto(a) a essas duas condições rigorosas, assume um corpo-automatizado - ou corpo-dócil, conforme elucidado por Michel Foucault (2014). Sobre essa ocorrência, Celida Salume Mendonça (2019) ainda esclarece que:

Os corpos de nossos alunos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as relações que estabelecem de convivência ou a ausência desta e pelas relações que

se estabelecem em espaços delimitados, como é o caso da escola. Que corpo afinal é esse que habita a sala de aula? (MEDONÇA, 2019, p. 70)

A pergunta “*que corpo afinal é esse que habita a sala de aula?*” ecoou várias vezes na minha mente durante o meu percurso neste projeto de pesquisa. No início, parecia que os alunos tinham um corpo desinteressado, onde duas situações eram recorrentes: ou eles estavam apáticos e dispersos, como se não tivessem ânimo para participar das atividades lúdicas; ou estavam em euforia, porém compenetrados somente naquilo que despertava seu próprio interesse (normalmente, trocar cartinhas, conversar sobre assuntos particulares, brincar de luta, fazer piadas, dentre outras atitudes). Assim surgiu o segundo desafio: “*Como tornar as aulas de teatro atrativas para os alunos?*”.

Vendo de fora, os alunos pareciam ter um corpo desinteressado; mas examinando de perto, na realidade, era o próprio ambiente escolar quem provocava a falta de interesse. Logo, foi necessário ressignificar o “*tempo mecânico*” em “*tempo livre*” - conceito difundido por Jan Masschelein e Maarten Simons (2022) - e o “*espaço ocupado*” em “*espaço livre*” - conceito teorizado por Peter Brook (2010), para que fosse possível recuperar o corpo-brincante do(a) aluno(a) a partir de procedimentos lúdicos.

Se, por um lado, o “*tempo livre*” possibilitou que os jogadores suspendessem momentaneamente as suas vidas reais e correntes para a realização de uma atividade em comum acordo e em condições igualitárias; por outro lado, o “*espaço vazio*” possibilitou que eles adentrassem e explorassem os contextos ficcionais propostos pelos jogos de improvisação que foram desenvolvidos no decorrer das aulas de teatro. Operando de forma conjunta, a prática desses dois conceitos viabilizou que os corpos dos alunos assumissem um estado de disposição e disponibilidade para as experiências lúdicas – e assim, possibilitou que as experiências vividas por eles pudessem ser atravessadas ou então que o próprio corpo do(a) jogador(a) fosse atravessado por elas.

Todavia, implantar o “*tempo livre*” e o “*espaço vazio*” nas aulas de teatro, cujo objetivo seria recuperar os corpos-brincantes dos alunos, não foi tarefa fácil. Discorreria várias páginas para relatar todos os obstáculos que foi preciso superar para que o tão sonhado êxito fosse alcançado - desde a locomoção de uma sala de aula para a outra transportando vários objetos necessários para a aula de teatro daquele dia até a organização do espaço físico para que fosse possível aplicar os procedimentos lúdicos, são situações que provocam sentimento de exaustão

e desânimo. Ademais, quando os alunos perceberam que as aulas de arte os deixariam livres e expressivos, eles começaram a dar vazão às suas emoções reprimidas, o que por sua vez ocasionava tumulto, caos, desordem e agito – contudo, o próprio ato de jogar fazia com que eles reestabelecessem a atenção para o que estava sendo proposto. Prestar auxílio para um(a) aluno(a) que estivesse com mal-estar, suspender a aula do dia em decorrência de palestras aleatórias (sobre a conscientização dos perigos da dengue, dos parasitas, do descarte correto dos lixos, da violência sexual, das regras de trânsito, entre outros) e as atividades desenvolvidas de forma extraescolar (visita em museus, parques ecológicos, tratamento de água, entre outros) resumem outros atritos que de vez em quando também freavam as atividades planejadas.

O terceiro desafio se encontra na busca incansável pela área do jogo no perímetro escolar. Como dito por Celida Salume Mendonça (2019, p. 119), “considerando [...] o fato de que fazer teatro é também jogar, estar em relação com o outro, com a realidade que o envolve; esse aluno ganha com o espaço vazio e aberto do jogo, um campo novo, um terreno desconhecido”. Completando o pensamento desta autora, também trago uma citação de Roger Caillois (2017, p. 38): “[...] o campo do jogo é um universo reservado, fechado, protegido, ou seja, um espaço puro”. E não seria esse “*novo campo e terreno desconhecido*” ou “*espaço puro*” um outro nome para “*espaço vazio*”? É neste ponto, do espaço físico, que a escola se torna importante para a concepção do teatro.

Mesmo prezando as normativas burocráticas e sistemáticas, as instituições escolares muitas vezes dispõem de um espaço físico que poderá servir como área de jogo. Ainda que esses espaços não são como prevemos ou almejamos, se nos propusermos a enxergá-los enquanto um ambiente potencialmente lúdico, os jogos de improvisação passam a ser possíveis dentro dos muros das escolas.

A própria conversão do “*espaço ocupado*” em “*espaço vazio*” já é uma atitude lúdica – cuja incumbência desta ação é do(a) próprio(a) professor(a) de arte, embora os jogadores também podem auxiliar com sugestões, ideias, descobertas, vontades etc. “Na maior parte dos casos dispomos apenas duma sala de aula que não está de maneira nenhuma equipada para o teatro. As nossas invenções devem partir dela” (RYNGAERT, 1981, p. 66). Muitas vezes, as situações adversas servem para as experimentações lúdicas – no entanto, se faz necessário ter um interesse para explorá-las ludicamente. Assim, os corredores da escola podem se transformar em cavernas que abriga os homens pré-históricos ou a sala com carteiras

enfileiradas se transformar na superfície lunar povoada por vários astronautas e extraterrestres (de repente, as carteiras representam as naves espaciais ou as crateras).

É fatídico que as escolas dificilmente dispõem de elementos cruciais para as práxis teatrais, com exceção do espaço – que, como dito até aqui, muitas vezes precisa ser readequado para tornar realizável o ensino de teatro. Neste cenário, a improvisação se apresenta como uma forte aliada para colocar o teatro dentro das escolas: ela possui a capacidade de ressignificar o contexto real para o contexto ficcional que o jogo necessita para a sua realização. E a respeito desta convicção, Viola Spolin (2010) esclarece o seguinte:

No teatro de improvisação, por exemplo, onde pouco ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade deve ter espaço, textura, profundidade e substância - isto é, realidade física. É a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo em direção àquilo que está mais além. (SPOLIN, 2010, p. 15).

A crença de que a improvisação tem a capacidade de preencher o vazio – ou trazer aquilo que está em falta por meio da ressignificação de objetos ou fisicalização – sustenta ainda mais a minha preferência pela nomenclatura “*jogos de improvisação*”. Ademais, a escola insiste em manter-se antiquada: passam-se décadas, quiçá séculos, e a lousa verde, o apagador de madeira, as carteiras individualizadas com compartimento na parte debaixo e o diário de classe com seus formulários permanecem intactos. Ressignificar esse aspecto tão primitivo e padronizado da escola a partir da improvisação é uma prática enriquecedora para todos aqueles que estão inseridos em seu contexto, uma vez que suspende a realidade monótona e propicia um lugar com possibilidades criativas.

Neste percurso etnográfico, os jogos de improvisação comprovaram sua eficácia em romper com os corpos-automatizados para constituir os corpos-brincantes. Sobre esse fato, faço minhas as palavras de Fanny Abramovich (1985):

Nos seus depoimentos, as crianças sintetizaram (com maior clareza do que eu) todos os objetivos de um professor de educação artística. Perceberam a importância do brincar, do se divertir, do relaxar, do não se cansar, do gostar, do ter prazer. Sublinharam a importância do soltar a imaginação, do sentir o seu EU se colocando. Perceberam (com clareza maior do que muito adulto professor) a diferença entre seguir uma disciplina imposta pelo professor (portanto vertical) e o apreender com os outros colegas, tão exigente quanto, mas como sendo um fator de crescimento real e verdadeiro (portanto horizontal). (ABRAMOVICH, 1985, p. 43)

Quando essa devolutiva dos próprios alunos chegou até mim através de uma palavra, um gesto ou um registro, fiquei convicto de que realmente estava tratando-os como flores naturais neste *jardim-escola*.

Outro ponto que se destacou dentro desta pesquisa foi a concepção de que teatro é jogo – e essa concepção acaba sendo mais evidente quando o ensino de teatro é visto isoladamente nas instituições escolares que estão inseridas na educação básica. Como a grade curricular para o ensino das artes é condensada (dispondo de apenas 02 horas-aulas semanais), é preciso se desvencilhar de qualquer extravagância e excesso que querem se inserir no processo de ensino-aprendizagem em teatro (aqui, cabe explicar que essa tendência é um legado do teatro tradicional/convencional) e se atentar ao que é essencial. Desta equação, resulta o jogo: “[...] a gênese do teatro” (CARVALHO, 2013, p. 163).

Mas, o que está em jogo? Enquanto professor de arte, quero construir uma relação sensível e afetiva com meus alunos. Quero atuar numa escola que forma seres humanos que mais tarde estarão aptos a transformarem o mundo por meio de uma conduta sensível, consciente e responsável. Seria ostentatório? Pode até ser, mas é esse desejo que nos inspira a sair de casa e ir até a escola lecionar. Tornar a escola num jardim onde é possível pisar descalço na grama, acaba encorajando os alunos a ver o mundo que há por detrás das paredes da escola como um solo onde também é possível cultivar flores naturais e celebrar vários piqueniques com a presença do outro. Assim, propus a “*senescência*” enquanto tema disparador para uma série de experiências lúdicas.

A turnê pela “*senescência*” possibilitou que os alunos, antes mesmo de virem a vivenciar a própria velhice, pudessem tocar na epiderme desta fase do ciclo humano para se conscientizarem que ela será uma consequência na sua própria vida.

O professor acadêmico, filósofo e psicólogo behaviorista B. F. Skinner (1985), após se aposentar da *Universidade Harvard* e pertencer ao grupo da terceira idade, publicou em 1983, com parceria de Margaret E. Vaughan, o livro “*Viva bem a velhice: Aprendendo a programar sua vida*”. Nesta obra, o autor preferiu se deleitar na velhice por meio de uma linguagem cotidiana ao invés de elaborar um tratado científico – e é por este motivo que sua obra ganha a simpatia dos mais diversos leitores. Segundo B. F. Skinner (1985, p. 18), “uma boa época para se pensar sobre a velhice é a juventude, porque então é possível melhorar as chances de vir a vivê-la bem quando chegar”. Logo adiante, acrescenta que “a velhice é, em

parte, como um outro país. Você poderá viver bem lá, se se preparou com antecedência” (SKINNER, 1985, p. 19). Mas, na minha visão, a citação a seguir acerta com precisão o real motivo de pensar a velhice nas etapas do desenvolvimento humano que a antecede:

O país da velhice é um lúgubre deserto. Não é descrito em brochuras coloridas de agências de viagens. Ao contrário, por milhares de anos, tem sido mostrado como um quadro de sofrimento, doença e pobreza. Como já o disseram várias pessoas, todo mundo quer viver muito, mas ninguém deseja ser velho – ou pensar sobre o envelhecimento” (Ibidem, p. 19)

Por meio das experiências lúdicas vivenciadas pelos alunos nas aulas de arte, foi possível que eles mesmos atribuíssem suas impressões para a velhice, sem seguir um roteiro previsível. Ainda que o tema tenha sido proposto por mim, os jogadores trouxeram suas visões, ideias, especulações, vontades e desejos frente ao tema experienciado lúdica e coletivamente.

Trago a sensação de ter esquecido algo para trás. Aquele sentimento que um viajante tem antes de fechar sua mala: “*Será que estou esquecendo algo?*”. E na verdade, sinto que esqueci várias coisas, mas a ideia de desaguar num rio afluente – ao invés de um oceano - me tranquiliza, por saber que terei tempo para recomeçar. Algumas coisas que foram esquecidas, terei que retornar para pegá-las; já outras, facilmente serão substituídas ou improvisadas. E assim é a vida!

Fica o desejo em propor para os jogos de improvisação as próprias proposituras dos jogadores. Observando os protocolos confeccionados por eles, me chamou atenção que esses registros (até então utilizados como meio avaliativo) poderiam ser os temas disparadores para os próprios jogos de improvisação – inclusive, propondo um intercâmbio entre as turmas (onde uma turma utiliza os protocolos da outra turma). Num outro ângulo, também fica o desejo de ter a encenação como prática pedagógica e, junto a ela, um mecanismo de atribuir sentidos para atividades lúdicas e evocar imagens de professor que almejo esboçar. Eis aí o fôlego para continuar galgando com as pernas do *professor-propositor*.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** 1. ed. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1985.
- ARCE, Alessandra. Revista Brasileira de Educação. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de infância**, Campinas, SP, 21, Maio/Agosto 2002. pp. 107-120. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200009>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARRETO, Fernanda. A Revista Direito UNIFACS - Debate Virtual. **O meu discurso**, 2018. pp. 1-5.
- BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Martins. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2018.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Revista brasileira de educação. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**, Campinas, SP, jan./abr. 2002. pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 06 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003**: Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 14 out. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- BROOK, Peter. **A porta aberta: Reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Tradução de Antonio Mercado. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2010.
- BRUNO, Igor ; FERRO, Flaira. **Templo do tempo**. São Paulo: Tratore, 2015.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARTAXO, Carlos. **Amor invisível: Artes e possibilidades narrativas**. 1. ed. João Pessoa, PB: CCTA, 2015.

CARVALHO, Dirce Helena Benevides de. **Lygia Clark - O vôo para o espaço real: Do bi para o tridimensional**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Interunidades em Estética e História da Arte) - Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: [s.n.], 2008. 127 p.

CARVALHO, Dirce Helena Benevides de. Ações teatrais para além dos muros das escola: Processo ou produto? *In: TELLES, Narciso (org.) Pedagogia do Teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 151-172.

CARVALHO, Dirce Helena Benevides de. **Cena contemporânea e escola básica: Experimentos teatrais com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: [s.n.], 2016. 206 p.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

CLARK, Lygia, 1968. Nós somos os propositores. *In: FUNARTE Textos de Ferreira Gullar, Mário Pedrosa e Lygia Clark*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. p. 31.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Música - Instituto de Artes) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, SP: [s.n.], 2020. 237 p.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, SP: Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Educação - Revista do Centro de Educação. **Entrevistas: A inquietude de professores-propositores**, Santa Maria, RS, 31(2), jul./dez. 2006. pp. 227-240. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1540>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Arte na escola. **A aventura de planar numa DVDteca**, 03 dez. 2012. Disponível em: <https://www.artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69345>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MARTINS, Rosa Maria Lopes; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Revista Millenium. **Estereótipos sobre idosos: Uma representação social gerontofóbica**, jun. 2004. pp. 249-254. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/576/1/Estere%C3%B3tipos%20sobre%20idosos.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MASSCHELEIN, Jan ; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

MENDONÇA, Celida Salume. **Fome de quê?: Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador**. 1. ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 2019.

PAIVA, Vilma Maria Barreto. Revista de Psicologia. **A velhice como fase do desenvolvimento humano**, Fortaleza, CE, 4(1), jan./jun. 1986. pp. 15-23. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10807>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PRADO, Adélia. **O coração disparado**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

PUPPO, Maria Lúcia. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, jul./dez. 2005. 217-228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em: 07 mar. 2022.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor: Reflexões em torno do híbrido professor-performer**. 1. ed. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2014.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar:** Práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e Formação de Professores.** 1. ed. São Luís, MA: EDUFMA, 2000.

SKINNER, Burrhus Frederic; VAUGHAN, Margaret. **Viva bem a velhice:** Aprendendo a programar a sua vida. Tradução de Anita Liberalesso Neri. 1. ed. São Paulo, SP: Summus Editorial, 1985.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo, SP: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral:** Uma poética do efêmero - o ensino do teatro na escola pública. 1. ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogo teatrais na sala de aula:** Um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

TELLES, Narciso (org.). Pesquisa em artes cênicas: textos e temas. *In:* TELLES, Narciso **Paragens de um artista-docente-pesquisador.** Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2012. p. 45-58.

UTUARI, Solange. 23º seminário nacional de arte de arte e educação. **O professor propositor,** Montenegro, RS, 04 out. 2012. pp. 53-59. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/42>. Acesso em: 25 fev. 2023.