

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Instituto de Artes – Campus de São Paulo
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

José Juliano Nagasawa

**EM MEIO AO DESCONTROLE:
Por um Ensino de Teatro Acontecimento na Escola Pública**

São Paulo
2020

José Juliano Nagasawa

**EM MEIO AO DESCONTROLE:
Por um Ensino de Teatro Acontecimento na Escola Pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Artes / PROF-ARTES, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Campus de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração Ensino de Artes, Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira

São Paulo
2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

N147 Nagasawa, José Juliano, 1981-
m Em meio ao descontrole : por um ensino de teatro
acontecimento na escola pública / José Juliano Nagasawa. -
São Paulo, 2020.
115 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Instituto de Artes

1. Teatro escolar. 2. Teatro e juventude. 3. Teatro na
educação. 4. Escolas públicas. I. Siqueira, Giuliano Tierno de.
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.
Título.

CDD 372.66



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de São Paulo



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: EM MEIO AO DESCONTROLE: POR UM ENSINO DE TEATRO
ACONTECIMENTO NA ESCOLA PÚBLICA**

AUTOR: JOSÉ JULIANO NAGASAWA

ORIENTADOR: GIULIANO TIERNO DE SIQUEIRA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ARTES, área: Ensino de Artes pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. GIULIANO TIERNO DE SIQUEIRA (Participação Virtual)
Professor Colaborador-Prof-Artes / Instituto de Artes da UNESP

Prof. Dr. VINICIUS TORRES MACHADO (Participação Virtual)
Departamento de Artes Cênicas Ed. Fund. Com. / Instituto de Artes da UNESP

Prof^ª.Dr^ª. LUCIANA HARTMANN (Participação Virtual)
Universidade de Brasília

São Paulo, 05 de outubro de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido orientador Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira, pela sabedoria, confiança e, principalmente, por sua serenidade.

Ao PROARTES (Programa de Mestrado Profissional em Artes) pela contribuição ao ensino de arte na escola pública.

Às turmas de alunas e alunos desses anos todos e à equipe da escola que fomentaram a vontade de refletir na academia as práticas acontecidas.

À Profa. Me Sandra Regina Gomes, por sua colaboração nas produções das peças teatrais e a todos os envolvidos nos trabalhos do Grupo Farropas de Teatro.

À gestora da E.E. Brigadeiro Gavião Peixoto, Eloísa Tavares Ramos, pelo auxílio e por acreditar em seus professores.

Aos meus colegas professores do programa de pós-graduação: Ana Paula Boaventura, Cícera Rodrigues, Flávia Gonzales, Francisco Souza, Ingrid Carvalho, Isabela Preto Junqueira, Mayara Fiorito, Patrícia Martins, Nathália Imbrizi, Ricardo Luccas, Robson Alex e Valéria Correia Reis, por todo apoio dado uns aos outros, presencial e virtualmente.

Às professoras e aos professores do curso de Mestrado: Dra. Carolina Romano Andrade, Dr. Giuliano Tierno de Siqueira, Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima, Dra. Valéria Peixoto de Alencar e Dr. Vinicius Torres Machado, pelos saberes partilhados em aula.

Às professoras e ao professor que compuseram ou auxiliaram as bancas de qualificação e defesa deste trabalho: Dra. Daiana Felix Pereira, Dra. Luciana Hartmann, Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, Dra. Theda Cabrera Gonçalves Pereira

e Dr. Vinicius Torres Machado, por toda contribuição, disposição e apontamentos sensíveis sobre os argumentos tratados.

À minha mãe Maria de Lourdes Honorato e ao meu pai Yochio Nagasawa que, com seus modos de existir, me incentivaram a ser um profissional da arte.

Aos amigos Lícia de Freitas Silva e Alexandre de Freitas Silva que, como em diversos momentos, me ajudaram nas questões de escrita.

Ao amado Danilo Silveira, por sua sensibilidade, incentivo e auxílio que ajudaram a realizar essa aventura em pesquisa.

Aos familiares e amigos que, direta ou indiretamente, incentivaram minha carreira de arte-educador.

“(...) o artista é um inventor capaz de propor ao público formas inéditas e desconcertantes que o colocam fora das leis da comunicação tradicional. Tradicionalmente o jogador não é considerado um criador, mas nós não pensamos que ele deva estar condenado à continuidade e à mera reprodução.”

Jean-Pierre Ryngaert

RESUMO

Esta dissertação pretende refletir possibilidades de, na escola, fazer teatro para aprender teatro, por meio de proposições de jogos que estruturam elementos intrínsecos dessa manifestação. O pensamento, aqui, convida-nos a buscar o fenômeno cênico propenso, por vezes, a descolar-se da epistemologia e das expectativas que podemos ter enquanto profissionais da Educação. E no encontro em diferentes âmbitos de uma escola pública, este trabalho relata a prática de um professor-artista indo de proposições cênicas em sala de aula à criação de um projeto de extensão que originou um grupo de teatro com alunos e a comunidade em geral. Neste desafio, instiga-se o acontecimento mensurado como factível experiência.

Palavras-chave: teatro, espaço escolar, jogo teatral.

ABSTRACT

This dissertation intends to reflect possibilities of making theater at school to learn theater, through propositions of games that structure intrinsic elements of this manifestation. The thought, here, invites us to look at scenic phenomenon that is, sometimes, prone to detach itself from the epistemology and expectations that we can have as Education professionals. And at the meeting in different ambits of a public school, this work reports the practice of a teacher-artist, ranging from scenic propositions in the classroom to the creation of an extension project that originated a theater group with students and the community in general .In this challenge, this event is instigated as a viable experience.

Keywords: theater, school space, theater game.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO I: Rastros, Memórias e o Corpo que Fica | 16 |
| 1.1 Sintetizando o sonho teatral na escola: revisitando uma recente jornada | 25 |
| 1.2 Pensando a experiência para criação em teatro | 42 |
| 1.3 O ambiente em que se pisa. O espaço em que se está | 45 |
| 1.4 Um paralelo: escola e teatro | 47 |
| CAPÍTULO II: Camadas do Necessário: relatos de experiências e propostas pedagógicas | 49 |
| 2.1 Uma reflexão matutina em um momento de dúvida | 49 |
| 2.2 Um garoto | 52 |
| 2.3 Pensando as regras para o jogo | 56 |
| 2.4 Tudo é brincadeira (?) | 59 |
| 2.5 Um projeto educativo | 61 |
| 2.6 Detalhes e observações descompassadas | 66 |
| 2.7 Um exercício de concentração e olhar - o corpo como material de trabalho | 69 |
| 2.8 Após um dia especialmente penoso | 71 |
| 2.9 Inesperada devolutiva | 74 |
| 2.10 Uma garota | 81 |
| 2.11 Sobre a tendência tradicional de uma proposta para se chegar a originalidades | 84 |
| 2.12 As imagens | 86 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO III: Aprendizado e Reencontro..... | 89 |
| 3.1 O popular e a rusticidade elevados à arte teatral – uma vida que se mistura aos episódios da prática | 89 |
| 3.2 O teatro na escola, afinal | 91 |
| 3.3 Shakespeare e um grupo | 94 |
| 3.4 O acontecimento | 98 |
| 3.5 Teatro na escola – a impossibilidade | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| REFERÊNCIAS | 114 |

INTRODUÇÃO

Uma sala, é bem cedo, sete ou oito horas da manhã. Neste tempo e local tento dar início a uma aula. Vários minutos só para fazer a chamada e registrar presenças. Um aluno de outra classe entra sem sequer pedir licença para falar com um colega. Outros alunos estão comendo, distribuindo doces e jogando os restos no chão. Alguém dorme lá no canto. Um aviso da gestão invade o espaço pela voz apressada de um agente escolar. Um aluno passa mal com dor de cabeça ou crise de choro. Poeira de giz circula irritando os olhos. Vários pedem para ir ao banheiro. Alguns não desgrudam de seus celulares enquanto alguém chega reclamando de que a mochila sumiu. Livros são rasgados em guerrinha de páginas amassadas. O sinal escandaloso interrompe nossa fala. Alguns encontros são perdidos para resolver agressões físicas. Às vezes, uma sala é total apatia ou pura diversão. O dia percorre o tempo. O tempo chaga ao fim. O período finaliza. E em meio a tudo isso, ao descontrole, o que fica? Que instantes são guardados? O que acontece?

Este trabalho sintetiza um exercício escolar sobre o teatro, sua investigação partindo de um espaço que para muitas pessoas é resquício apenas de nostalgia ou situações espúrias. Dividida entre renovar-se ou continuar obsoleta, a escola aparenta cada vez mais ser um grande depósito de gente e, diante da fragmentação em que está, lhe resta vínculos que dão esperança de aspectos significativos para continuar existindo. Escolho a demonstração cênica que se confunde com a vida para mover, subvertendo o olhar e as formas de sensibilidade, uma vez que todos têm o material para isso. Valho-me da analogia entre originalidade da instituição escola e a manifestação teatral para refletir como a presença dessa expressão no ensino formal é atravessada por diferentes anseios em meio ao descontrole.

O termo acontecimento, encontrado também no título deste trabalho, refere-se à minha necessidade de abrir espaço para a proposta de aula de modo que teatro seja a finalidade, seja o objetivo da aula, e não apenas estratégia para aprender outros conteúdos. Por sua característica prática, é o teatro que tem de acontecer. Uma dinâmica de jogos e exercícios para que as ações da sala de aula, advindas de uma orientação, tenham potência do fazer teatral. Buscando a especificidade dessa linguagem, em um conceber que tenha o intuito de revelar ou aproximar essa forma de arte, talvez afastemos a ideia de que teatro seja qualquer coisa. Através dele

podemos encontrar uma provocação em teor adequado ao que desejo contribuir como professor de arte. Muitos professores e alunos já nem acreditam mais na escola, dizem até que os envolvidos fingem ensino e aprendizagem; e o que posso propor em minhas ações são possíveis experiências em arte, porventura reduzindo a sensação de que a convenção escola esteja em vão ou que também seja qualquer coisa. Correndo atrás das razões de estar ali, naquele espaço com meus alunos, se apresenta a oportunidade de que algo possa acontecer e ser lembrado.

Em 2008, ainda início de minha carreira docente, atuei como professor em um projeto de teatro para crianças da escola pública municipal na periferia de Sorocaba, interior do estado de São Paulo. Em uma turma de crianças, de aproximadamente nove anos de idade, um acontecimento me chamou a atenção, não me recordo que exercício era exatamente, mas essa imagem habita a minha memória como se fosse hoje. Creio que eram improvisos teatrais de pequenas histórias, e uma delas, terminava com um menino indo embora com seu cavalo em meio aos mortos caídos no chão, apenas os dois vitoriosos saindo em silêncio. Aqui uma coisa se instaurou, um acontecimento, um clima de coesão das atenções, aquele momento em que tudo para naturalmente. Não apenas eu evidenciei esse momento, mas a percepção de uma criança legitimou o destaque àquele instante: uma menina que salientou através de suas palavras o quanto havia gostado daquele rompante da aula. Esse é um exemplo do que posso refletir como experiência teatral na escola por ser vivido como uma diferente atmosfera, um clima que se coloca num determinado espaço – o escolar – por prender a atenção, por formar a imagem memorável, por causar o prazer de ser visto e presenciado. Inspirado em fatos como esse é que me aventuro nessa necessidade de desenvolver a linguagem teatral com alunos do ensino regular, sejam crianças ou adolescentes. A partir do que provooco com o relato acima, neste trabalho poderá ser encontrada uma reflexão sobre como poderia se dar a experiência teatral no ambiente escolar.

Pretende-se compartilhar essas histórias por meio de três capítulos. No capítulo I farei a exposição de minha trajetória teatral que se entrelaça com minha trajetória docente, até o encontro com o tema desta pesquisa, relacionando os processos escolares e suas possibilidades formativas em teatro com as vivências cênicas que invadem o estímulo ao ensino de teatro dentro da escola, como por exemplo a criação de um grupo de teatro realizada com discentes e egressos da unidade, tendo ido muito além do que se esperava e consolidando uma fase marcante desse encadeamento

professor/alunos/instituição; além da abordagem sobre experiência pela importância de se pensar nesse termo diante do que se tem como proposição.

No capítulo II trago recortes de experiências explicitando os níveis imbricados nas relações de necessidade da linguagem teatral na escola: os procedimentos de quem ensina teatro, o envolvimento dos estudantes e a relação institucional (a escola); as passagens são de ordem aleatória, perfazendo as inquietações que creio serem pertinentes, levando em conta a natureza infundável e incontrolável do movimento escolar com rotina e lógica pedagógica desenfreadas com que nós professores lidamos; como exemplo disso temos o fato de que o professor passa por várias salas diferentes todos os dias e enfrenta inúmeros fatores inusitados da extrema interatividade encontrada ali. As inquietações tendem a promover a experiência teatral no âmbito educacional mediante um contexto de urgências, desrespeitos, banalidades, inversões de valores, desapegos e descompromissos; fazendo com que as estruturas nas relações entre docentes, discentes e espacialidade sejam abaladas, hostis, medonhas, mas também desafiadoras em nossas ações. Os entrecos se dão das memórias sobre as proposições artísticas cênicas na unidade educacional e em como o professor se encontra e se coloca diante do desenlace de atividades teatrais inventadas e reinventadas nesse ambiente de descontroles. A salvo ficam quaisquer formas de subestimação dessa comunidade e desses jovens envolvidos, trata-se apenas de um olhar que tenta se apurar em paralelo à prática das atividades em arte.

Podemos aqui falar das situações que causaram surpresas, transformaram os ambientes, fisgaram as atenções, fizeram provocações, proporcionaram felicidade, tristezas ou frustrações, revelaram estados letárgicos e catatônicos. A escola em suas questões governamentais e a maneira como está estruturada revelam, por vezes, que os nossos desafios como professores são cada vez maiores, ainda mais se buscamos um ensino-aprendizado através de experiências. Para contribuir com o entendimento da experiência, vivida na relação entre os enredados no convite cênico, apoiemo-nos em questões abordadas por John Dewey (2010). Para o autor a experiência tem caráter estético, mesmo não sendo uma experiência propriamente estética; o que demonstra que, em arte, o objetivo pode estar intrinsecamente ligado a ela. Temos, assim, justamente a combinação de apreciar, perceber e deleitar compondo-se o elemento estético. E para a natureza do aprender, as propostas de arte em questão, como Dewey (2010) coloca, podem oferecer uma experiência integral, pela existência da forma que está na dinâmica com que se realizam. Dewey (2010) lembra que se

trata, nesses casos, de uma organização dinâmica porque leva-se tempo para ser completada, por ser uma forma de crescimento. Em ponderação, podemos observar a analogia desses termos com os bancos escolares como parte de um processo na formação do indivíduo em uma das dimensões de sua vida. É possível que o reflexo dessas vivências emane em relances futuros.

Pagamos a valia ao acreditar em propostas que sejam ou nos pareçam mais significativas. Ao trabalhar com arte a subversão de múltiplas naturezas encontra caminhos mais frutíferos e latentes. A escola, como segmento de um sistema de ordem maior, nos dá um retorno que nos põe em funções até sacrificantes. Investigar meios para que nosso ofício não seja apenas “murros em ponta de faca” é uma busca que também podemos sentir nas entrelinhas dessa mediação, para encontrar a estratégia e a utópica naturalidade de envolver os participantes em questão com a mesma paixão que talvez o educador carregue.

Ao ser professor de Arte, supõe-se que seja imprescindível questionar, afinal, qual a importância de arte na vida desses jovens e vemo-nos cada vez mais nesse olho de furacão a razão de ser e estar nesse lugar, na possibilidade da troca, da reciprocidade e na iminência de acontecimentos em arte. Todos esses sentimentos, esses resultados, essas dúvidas possivelmente conotam a linguagem tratada, uma vez que a forma teatral tem seus processos estéticos advindos de imprevistos e de questões inusitadas. Pode-se conceber que o tom do acontecimento é dado a partir das cruzeiras, rudezas e insipiências dos envolvidos nas descrições.

Enquanto alguns dos jovens podem estar atentamente curiosos e abertos às nossas propostas, outros podem ignorar e rejeitar preconceituosamente ou pelos medos que os regimes tradicionais de hierarquia, vigília, julgamento e disciplina rígida pressupõem. É de praxe observar, aos professores artistas, que com advento da arte controla-se com muita flexibilidade a ressignificação e a diferença dos ângulos dos olhares, dos pontos de vista e, em se tratando de pensar a arte em sua força na sala de aula, elucida-se a ideia de que toda e qualquer manifestação artística irrompe-se ancorada em infinitos acoplamentos. Sendo a sala de aula uma profusão de interatividades, aí se encontra a resignação diante do que sai de nosso controle e a capacidade de se ter um excelente material de observação, estudo e contemplação.

No capítulo III desenvolvo as questões por meio de um aprofundamento teórico, dialogando com os autores que discutem a arte teatral e a presença do teatro na escola. Como conclusão explícito aos leitores o que aprendi nessa jornada de

pesquisa e como tenho pensado a presença da linguagem teatral no ensino formal público onde atuo como professor.

As referências citadas entram em vislumbres para nos localizar, principalmente na busca pelo entendimento dos processos escolares e em como se ajustam suas questões à proposta de experiência em arte. Masschelein e Simons (2018) colocam ênfase em como repensar a escola olhando para seu potencial que se localiza em suas origens na era grega e em como tratar o conceito reavendo o que eles chamam de *desescolarização*. Assim, faço um paralelo na linguagem teatro com a noção do escolar, apoiando-me em Guénoun (2004) quando este também coloca a importância de se voltar ao sentido original da ideia de teatro e suas considerações sobre articular o jogo teatral às exigências da sociedade de hoje. Ainda nessa correlação aproximo as contribuições de Brook (2000 e 2015) e Ryngaert (2009) que, respectivamente, nos apresentam o fenômeno teatral como um jogo de necessidade humana e sua pedagogia no âmbito contemporâneo.

Veremos que, como o teatro é uma expressão de muitas faces e, pelos modos como será conduzida a dinâmica de jogos, a ideia de que através do que vivenciamos poderemos oferecer alguma coisa – um algo traduzido pela vida que se respira no agora e recursos estéticos/poéticos do fazer. Envolvendo as lembranças mais longínquas e as mais recentes de escola, com o apoio dos autores que sonham a escola e o teatro, apresentaremos uma das versões de que o teatro pode dispor. Ao chegarmos a essas circunstâncias todas, de diferentes fatores envolvendo nosso trabalho, seremos contemplados pelas considerações que Brook (2000 e 2015) dá ao teatro ao mencionar os termos *rusticidade, pureza, popular e sagrado*, ressaltando a síntese do que pode gerar a materialidade desse lugar de encontros e embates, a escola. Atentemos ao fato de que em diversos momentos, principalmente no capítulo inicial, muitas memórias vão se misturar ao narrar das ocorrências desta trajetória. Memórias estão mescladas às reflexões que aqui se ajustam.

Analisaremos alguns fragmentos que nos saltam aos olhos ou, cuja necessidade ao menos, é digna de compartilhamento ao levarmos em conta que faz parte da esfera da profissão pedagoga em arte, que associemos os elementos mais subjetivos e inusitados ao ato de ensinar. Há um aspecto fragmentado em como compartilho essas informações, o que se dá ao movimento contínuo e circular a que fazemos parte. Uma vez que facilmente nos percebemos nesse círculo vicioso, tomemos assim uma forma de romper esporadicamente e em iminente potência os

acontecimentos incontroláveis na escola, na sala de aula, em presença e com olhos nos olhos.

Afinal, assumindo esse ambiente de descontrole que invade as estruturas, é possível criar teatro na escola?

CAPÍTULO I

Rastros, Memórias e o Corpo que Fica

Uma criança. Após alguns anos, meses ou talvez dias, frequentando aquele local violento que chamávamos de *prézinho*, a pré-escola, piso em uma paragem onde minhas memórias espaciais virtualmente poéticas se iniciam. A escola no início de 1988. Primeira vez naquele espaço novo, quando me vejo perdido em meio a uma multidão de outras crianças, num grande corredor entre duas escadas e envolto a penumbras de grandes árvores, deixado por aqueles que confiaram nos profissionais que lá estavam. Lembrança digna de ser intitulada como uma das imagens mais belas de um passado e que se atualiza por meio do ser professor no meu agora. Medo, insegurança, um desejo de ir embora para casa, mas também um olhar sob o qual tudo é gigantesco e infinito, miscigenados num mundo a descortinar-se.

Nessa escola, como acontece em muitas outras, tradicionalmente havia apresentações em eventos comemorativos. Algumas delas estavam no campo do que simplesmente entendíamos por teatro. Conforme o tempo transcorria, afetos foram se articulando sobre a potencial atividade de fazer apresentações - ou representações - e, independente do “frio na barriga” que isso provocava, as relações que se configuravam naquele ambiente engatilhavam a vontade de encenar e, assim, vinham à tona alguns trabalhos cênicos que eram, sem julgar positiva ou negativamente, descomprometidos, leigos e apaixonantes. Vislumbro que iniciava aí um apego à ideia de ser visto, percebido pelos outros através de criação de imagem, e esta última palavra associo ao teatro na medida em que, conforme Guénoun (2004), os espectadores observam e apreciam originalmente aquilo que advém de imagens. É através das imagens que podemos conhecer, ação que se dá considerando o conceito de espectadores para referência grega de que o teatro é o lugar de onde se vê.

Através da ação intuitiva de olhar, de acordo com Guénoun (2004), dá-se a percepção de mundo. Várias atividades seguiam nessa intenção, alguns colegas de turma gostavam de escrever as histórias ou roteiros para esse teatro, outros montavam materiais de cenário e apetrechos, outros costuravam figurinos até com

papel crepom, outros queriam interpretar porque tinham a voz alta e forte, eu desejava ser um desses. Ser visto e ouvido por diversas pessoas me gerava fascínio. Se naquele momento havia alguém com visão cuidadosa para aquilo tudo, já não sei. Nessa época, no ensino fundamental, tive professores maravilhosos, inclusive de Arte, mas nenhum específico na linguagem teatral. É possível rever atentamente o que o tempo deixou para trás, pelo menos como auxílio para reflexão sobre o que me dedico hoje.

Nos anos de 1990 as práticas de teatro na escola consistiam em ensaiar em horas vagas ou na casa de algum amigo. Recordo-me de ficar ensaiando cenas ou preparando materiais, grampeando, pintando e martelando coisas até o final de noite. Ao apresentar, cenários de papelão caíam frouxos sobre nossas cabeças, esquecíamos as falas de personagens bem no meio das cenas, não tínhamos técnica nenhuma, nos equivocávamos nos chavões e estávamos imbuídos em preconceitos e figuras estereotipadas. Eram brincadeiras e vexames ao mesmo tempo; brigávamos em cena, as roupas de papel rasgavam durante a atuação mais que nossos semblantes. Nossa bagunça e falta de desenvoltura é que eram a atração de quem àquilo assistia. Algumas pessoas nos ajudavam, mas não havia muitas referências e, até então, nem interesse ou necessidade de buscá-las. Desenvolver as peças, esses trabalhos, era um exercício para o qual nos entregávamos, independentemente dos resultados, lá estávamos nós, fazendo. Penso que fazer era o jogo que nos sustentava em nosso aspecto comum.

Quando adolescente, já no Ensino Médio, busquei um envolvimento mais sério com teatro e já era mais sólida a minha vontade de ser ator. Na cidade de interior, onde cresci, fiz um curso de teatro e cinema com um sujeito, que em fim das contas se revelou um grande impostor que se aproveitava dos sonhos das pessoas. Porém, ali conheci vários artistas do meio teatral com quem esbarrei e trabalhei em diversos momentos de minha vida. Nos anos que se seguiram comecei a participar de cursos livres e oficinas de teatro, me envolvendo com novas pessoas da área e, assim, comecei a integrar trabalhos em grupos e companhias teatrais. Sem ter uma razão óbvia, além do fato de que fiz parte do elenco de uma singela montagem da célebre peça *Sonho de Uma Noite de Verão* de William Shakespeare (1981), me cativei intensamente pelo universo das peças shakespearianas. Havia algo de tão atrativo que aguçava cada vez mais a vontade de fazer teatro. Creio que, parafraseando o que diz Brook (1994), isso se deu pelo fato de que a obra de Shakespeare, além de

atemporal, traz elementos, ações, fantasias, uma gama de personagens e um movimento cênico de múltiplas possibilidades que, em essência, não comportam moldes, estilos ou correntes exclusivas.

Tendo passado por cursos livres, oficinas culturais e grupos, dentre as várias montagens teatrais de que integrei o elenco, de diversas autorias e gêneros, também se destacou *Aurora da Minha Vida* de Naum Alves de Souza (1982), obra clássica da dramaturgia brasileira. A imagem nostálgica da infância e o brincar de escolinha transformavam-se em produção de espetáculo que dialogava com a arte de fazer teatro e o panorama da escola em época de repressão. Tanto que essa mesma peça, adaptada nos anos 1990 em um curso oferecido por um tradicional teatro do interior, foi por mim em 2004 remontada com meus alunos em meu primeiro ano de escola pública para um festival estudantil. Meu início como professor de Arte me colocava desde então no desafio de como desenvolver a linguagem da arte aqui tratada mediante um contexto que, por vezes, é de repressão, punição e autoritarismo. Alguns anos antes de pisar na escola pública sendo docente tive uma experiência como professor de teatro em projeto de um colégio salesiano, voltado para jovens de baixa renda e em situação de vulnerabilidade; além de proposição de jogos teatrais, também trabalhei fragmentos da peça de Naum Alves de Souza, tanto era meu envolvimento com o ideário de tornar-me professor e viver a sala de aula com o exercício da arte cênica. Por fim, um pouco antes de minha Licenciatura em Teatro, selei minha atuação em *Aurora da Minha Vida* mais uma vez, no trabalho de gestão de montagem em um curso técnico de atores em 2002.

Saliento aqui que dois comandos foram apontados a mim pelo teatro e pela educação. Com a peça *Aurora da Minha Vida* - contextualizada na escola como tradicionalmente a conhecemos - o teatro me direcionou, me ajudou a disseminar o profundo imaginário de sala de aula. E com a aproximação shakespeariana, como aponta Brook (2015), um grande referencial de teatro no mundo me demonstrou a imensidão de natureza mais pura e provocativa, caminhando assim para o universo da busca por maior formação e experiência enquanto artista de teatro e, por consequência, professor com a especificidade nesse assunto, área específica do conhecimento humano e uma linguagem complexa. Shakespeare foi chave importante dessa humanidade perturbadora e cativante com a qual devo lidar nas instâncias teatro e escola. Tratam-se de clássicos, e um clássico assim se torna por ser remontado e atualizado muitas vezes, tem desdobramentos e popularidade. Segundo

Guénoun (2004), pode-se desvencilhar de possíveis preconceitos acerca do termo clássico. Desta forma,

Só se vai ver o que já se conhece para desfrutar do como de sua nova apresentação – de sua *différance*. Nisto, os clássicos permitem que se exerça um olhar propriamente teatral, que se olhe exatamente aquilo que é o teatro, a direção da demonstração em cena. Porque supõe-se que conhecemos o texto, a história, os papéis: o que é dado a ver é então exatamente o ato de sua apresentação, a teatralidade em si – a vinda do texto à cena, em sua transferência como que exposta, posta a nu (GUÉNOUN, 2004, P 140).

Temos assim o advento singular do teatro, cena enquanto cena e prática enquanto prática. Juntamente, as relações que corriam pelo envolvimento com a linguagem que trato aqui, o encantamento por Shakespeare e o acaso da peça que falava sobre escola, foram orbes que me puseram num jogo de espelhos e aspirações. O trabalho do professor é algo que se repete, portanto, vejo a possibilidade de analogia com as peças teatrais clássicas como exemplo de encontrar as diferenças e aquilo que é novo no ato de refazer e repetir.

Com percalços, frustrações, felicidades e tristezas, tornei-me artista de teatro. E pela vontade de levar a sério a dinâmica da escola, graduei-me professor de Arte e passei a atuar na escola pública do Estado de São Paulo. Já em 2004 dei início a esse trabalho em diversas escolas pelas quais passei no interior do estado. Retoma-se agora aquela sensação da infância, em meio à imensidão, sob a responsabilidade e entusiasmo por aqueles a quem me foram confiados.

Estou plenamente consciente de que esses pais estão me confiando seus filhos; a sociedade confia que sou bom professor. Mas também percebo que se trata de uma confiança frágil. (...) Percebo que não há essa coisa de confiança cega. Mas também sei que as medidas inspiradas pela desconfiança, suspeita ou medo, sejam ou não envoltas na retórica do profissionalismo e da qualidade, são uma maneira infalível para me curar do meu amor (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 74).

Desde então minhas aulas são desenvolvidas neste ambiente buscando lidar com os alunos uma aproximação para a linguagem teatral, a partir de práticas com exercícios e jogos. Nas aulas também tenho proposto uma mediação cotidiana convidando os alunos para que assistam e apreciem espetáculos de teatro, pensando que essa mediação além de ser uma dilatação das práticas vividas em sala de aula, possa contribuir para uma formação sensível nesta linguagem. Há dez anos sou

professor efetivo em uma mesma unidade escolar¹ na cidade capital e, em 2010, fundei o Grupo Farropas de Teatro com os jovens da comunidade escolar. No entrecho dessas atividades, com as práticas vividas em sala de aula e os processos criativos nesse grupo, comecei a me interessar sobre como eu, enquanto professor de Arte e propositor do grupo, poderia sugerir aos alunos possíveis experiências de apreciações sensíveis de espetáculos teatrais e, desta forma, relacionar fatores que podiam gerar atmosferas e realidades que se contrapusessem à hostilidade e obviedade de nosso ambiente escolar.

Há mais de vinte anos estou envolvido com teatro, participando de diversos cursos e grupos nessa área, atuando nessa esfera, em diferentes trabalhos profissionais. Essa envoltura com tal linguagem artística me levou à sala de aula. Tornei-me professor de Arte a partir do ser artista. Ainda estava na graduação quando comecei na educação pública e, paralelamente ao exercício de lecionar, atuava no meio teatral da cidade de Sorocaba, onde cresci e iniciei a carreira na arte e no magistério, mobilizando a escola com atenção às ações teatrais. Altura em que minha experiência como ator e espectador já atravessava por obras de origens mais diversas e até tragédia grega e outros clássicos contemporâneos, inclusive mais Shakespeare: *Sonho de Uma Noite de Verão*, *Muito Barulho por Nada*, *Othello*, *Romeu e Julieta*, *Rei Lear* e *Hamlet*. Sendo essas obras espetáculos em que atuei ou exercícios cênicos investigativos.

Vivo na capital há cerca de dez anos e vim em busca de novas possibilidades de trabalho e formação em teatro, razão pela qual venho me mantendo na escola pública: dividindo assim essa forma de paixão. Enquanto professor de Arte, somos polivalentes no conteúdo do currículo, porém, busco essas variações das linguagens solicitadas partindo de minha especificidade. Passei lecionando por diversas escolas no interior em meados dos anos 2000 e, em 2009, me tornei efetivo e desde então venho trabalhando com uma mesma comunidade, em Perus, último bairro na zona norte da maior cidade do país.

Dentre minhas indagações sobre propor atividades em arte a esses jovens, procuro explicitar sempre as possibilidades que temos com cada linguagem sondando as proposições de jogos e exercícios na linguagem cênica. Costumo falar sobre as razões que me trouxeram aos bancos escolares. No ano de 2010, um ex-aluno me

¹ Escola Estadual Brigadeiro Gavião Peixoto, São Paulo/SP.

pediu para montar um grupo de teatro na escola. Ele dizia que havia muitos alunos bons e que seria uma bela ideia se fizéssemos um trabalho com esses jovens. Confesso que num primeiro momento eu não encontrava forças para pensar nessa proposta. Havia pouco mais de um ano que eu deixara o interior e já não estava envolvido com nenhum projeto específico; até que pensei ser esta uma oportunidade diferente de me provocar e de me reestimular, não apenas no fazer teatral, mas também em meu envolvimento com a unidade escolar revigorando, assim, os motivos de estar ali. Respirei, pensei e me encorajei a propor o grupo, mas sem muitas expectativas até então. Pensando no fato de se tratar da maior escola pública de todo Estado, com mais de três mil alunos no total dos turnos, com certeza não faltariam interessados. Como já era de se imaginar, de uma lista de dezenas de entusiasmados, apareceram umas três meninas apenas no primeiro dia. O menino que fomentou a ideia foi o primeiro a desistir. Iniciei a oficina de teatro e aos poucos foram surgindo novos integrantes enquanto muitos obviamente, inclusive as três meninas, desistiam; mas conseguimos manter, após vários dias, uma equipe com cerca de doze jovens dispostos.

Quando somos professores, aprendemos a não ter grandes expectativas por conta dos meandros que os sistemas nos colocam. No entanto, essa pequena equipe foi se tornando, até então, motivada a comparecer e se dedicar ao grupo, sejam lá quais tenham sido os motivos individuais que, aliás, poderiam não ter nada a ver com interesse por arte. O retorno que se tem como profissional em sala de aula talvez seja esporádico, mas encontrei nessa atividade de extensão uma válvula de escape com que consegui me conduzir por anos nesse propósito: um trabalho paralelo realizado gratuitamente, aos fins de semana e com o qual relacionava conteúdos nas aulas que ministrava. A intenção era aliviar, além de atividades teatrais às duras penas em sala de aula, uma outra maneira de relacionar o pensamento cênico com uma aproximação à produção teatral pertencente a jovens colegas, amigos, parentes, vizinhos da escola e comunidade a que pertenciam.

Em 2011 o processo culminou na primeira montagem com a adaptação da peça de William Shakespeare: *Sonho de Uma Noite de Verão* (1981). Assim, novamente, encontro-me com Shakespeare, mas agora na função de encenador, produtor, cenógrafo, entre outras. Fizemos! Posteriormente embarcamos também na montagem de *A Tempestade*, do mesmo autor, na adaptação de Liana de Camargo Leão (2009). Numa saga em que me vi obrigado a ocupar diversas funções na produção e prepará-

los para encenações de peças, realizamos magistralmente quatro trabalhos montados. Produzimos tudo a partir de nossos próprios recursos, com pequenas colaborações da gestão escolar, parcerias com um e outro professor da escola e mais alguns alunos. Após, passamos por um drama norte-americano, a livre adaptação da obra de William Mastrosimone: *Bang Bang, Você Morreu!*², feito sob um olhar de estrutura narrativa. Chegando a Bertolt Brecht, com uma obra libertadora de gênero ópera escolar, de natureza épica: *Aquele que diz Sim, Aquele que diz Não* (1987-1995). Essas quatro montagens foram apresentadas na própria escola e no teatro do CEU - Perus³, abertas também ao público em geral. A equipe nos seus últimos projetos contava com apenas cinco ou seis rapazes, sobreviventes da difícil empreitada de se manter um grupo teatral, de se fazer arte. E suspendeu seu trabalho em 2017.

Do mesmo modo que o grupo de extensão em teatro trabalhou em torno de autonomia, com peças de caráter fantástico, político e libertador, também visto nas práticas educacionais essa forma de se apropriar das propostas, das ideias e na capacidade transformadora e criadora. Para Dewey (2010), se as atividades desenvolvidas puderem trazer apreciação, satisfação e percepção, algo significativo pode se instaurar. A partir disto, podemos perceber que o que se entende como acontecimento, pode também ser compreendido como experiência artística. E foi por essa gana pelo fenômeno do teatro, para promover essa forma de encontro, que esses anos, nessa comunidade nada abastada, me propus a desenvolver um projeto com o qual me via viajando cinquenta quilômetros por dia em idas e voltas de minha casa até lá, aos sábados e até domingos, além de segundas à sextas-feiras, tendo que, para conseguir produzir o trabalho, esfregar o chão com água e vassoura, incomodar a zeladora da escola para abrir os portões às sete horas da manhã, me embrenhar pelas vielas e moradias de pais de alunos para conversar sobre o projeto, e mais o tempo dedicado a todo tipo de trabalho para levantar o espetáculo, adaptação de texto, sonoplastia, planejamento de exercícios e montagem de cenas, busca de parcerias, agendamento de espaços e uma infinidade de outras tarefas sem retorno financeiro nenhum por absolutamente nada. E tudo isso para quê? Em troca de quê

² Disponível em: <<http://www.icarusplays.com/preview-plays/bbyd/read-play%2071%20p>>

³ Os CEUs (Centro Educacional Unificado) são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Secretaria Municipal de Educação. Neste caso, trata-se do CEU do bairro Perus, zona norte de São Paulo.

afinal? De vivenciar o fazer teatral? De aplausos? Sequer estava como ator sob os refletores. Era professor, encenador, diretor, produtor... e de onde tirei fôlego para todo esse trabalho invisível aos olhos da maioria? Compreendo que a felicidade fazia parte dessa entrega toda para além dos planos de fundo, mas que era a única forma de alicerçar um espetáculo a ser oferecido. Pensando nisso, me deparo com Guénoun, quando o autor diz que:

A exposição teatral da existência não é a exibição íntima diante de um observador solitário. Porque seu princípio é poético, e não figural. (...). As figuras podem ser contempladas no silêncio, no recolhimento. Mas a aventura de uma existência brincada, jogada, entregue ao olhar sob a batuta do poema, compromete uma assembleia ou, ao menos, um compartilhar, atual, efetivamente comum (2004, p. 148).

É possível que as memórias sobre o grupo criado em projeto de extensão sobrevivam em alunos e alunas? Como deixar um legado do trabalho desenvolvido por anos, tanto para os alunos-artistas da cena quanto para esse público que se via representado por seus colegas de classe, amigo ou parente? Não sei. Toda trajetória de consolidar um grupo estava permeada de um grande desafio: comunicar-se, divulgar-se em suas ações. Assim como compartilhar aqueles trabalhos cênicos com outras pessoas causava insegurança, dúvida e, por vezes, até medo, por outro lado tratava-se da questão mais crucial, prazerosa e compensadora. Lidar com o mar de interatividade em processos de mediar artista/obra e possível público/espectador perfaz os mesmos aspectos de quem procura ser um professor-artista, levando para a sala de aula o aprendizado do teatro.

Por hora temos uma escola, mencionando o caso da unidade em questão, que grita por aproximação da comunidade, um corpo discente que vem se perdendo num contexto de escassas expectativas. Perceber-se melhor enquanto professor de Arte é ação que contribui e ajusta o estar com eles, sem receios em assumir as fragilidades, tendo um franco acordo com as práticas. Existe uma grande dificuldade em promover vivências artísticas. E o que se exige é confundido com a ideia de que devemos apenas ser práticos no sentido quantitativo, o que poderia ser um deleite se esvai num clima de desordens, de autoritarismo, de meras obrigações, de desânimo e de toda forma de violência gratuita. Sobre isso, Guénoun (2004) pensa em como redesenhar o teatro questionando o que é mais intenso para a sociedade de hoje. Um teatro que aproxime o povo do fazer teatral. Um teatro que possa emanar da sociedade e que se

mostre aos leigos e ao tumulto. Um teatro que quebre convenções e saiba ser subversivo. Um teatro para o povo. Desta forma, a partir do que propõe o autor, penso no teatro que existe na escola e, sobretudo, no desinteresse que habita este fazer: o teatro, e este ambiente: a escola. Essas são duas crises que caminham juntas. Porém, por obrigação social e direito garantidos eles, alunas e alunos, têm que frequentar a escola. O paralelo entre essas duas forças humanas tem de se reinventar, proclamar o sentido de suas originalidades.

Mesmo tendo que lidar com a polivalência a que estamos submetidos enquanto professores de Arte, almeja-se encontrar ferramentas ou ao menos uma auto reconciliação no que confere as relações entre atuação na sala de aula e os entres que possam despertar os alunos, instaurando uma comunicação que não seja apenas literal do entendimento, mas de sensibilidade. E as ações com a linguagem tratada serão articuladas para que os vislumbres venham à tona estreitando as distâncias da não reciprocidade. Apesar do convite feito pelos mecanismos regentes, pela decadência da dinâmica do ensino e pela sociedade perdida em seus valores, ética e índole – de querer muitas vezes desistir de tudo – temos, nós professores, nossa vida depositada nessa carreira/ofício, mesmo que parte dela e, mais do que rezar para finalizar um dia a mais de trabalho, precisamos encontrar um sentido no estar presente, no presente da presença, estabelecendo o momento de oásis diante de tantas mediocridades no caos em que atuamos.

A pesquisa, investigação e reflexão aqui postas, podem fazer entendível a possível fachada a que estamos submetidos. Creiamos que o mundo deva ser reinventado e seus caminhos encarados como uma malha de bifurcações para infinitas alternativas. Trabalhamos com arte e nem tudo vem a nosso favor, parece que o andar da carruagem vai na contramão do que realmente pode ser significativo. Mas acredito que é importante lembrar também que é da natureza dos processos em arte que sigamos na contramão do controle, na contramão do capitalismo, na contramão da lógica do sistema de resultados e lógicas de produção, assumindo formas de resistência. Além do mais, os processos em arte se inscrevem a partir de uma outra lógica que ressignifica as coisas o tempo todo, como uma experiência real que se transforma. Em meio ao descontrole, encontrar brechas para a apreciação e aspectos estéticos tem sido uma busca persuasiva e, a partir desses momentos acadêmicos e práticos, as utopias se reafirmarão nas ações a serem encaminhadas nesses processos expressivos entre as fagulhas do escolar.

Vemos que a escola caminha a passos violentos que sabem que vão no sentido de perecer. Porém, esses caminhos ainda possuem relva a ser devastada, podem ser preenchidos de centelha de vida, de arte e de expressão. Potencializa-se assim a profissão, apurando o direcionamento do olhar sobre esses enlaces, essas faíscas que acalantam nosso trajeto, repleto de fúrias, de desencontros, desdêns e também aspirações e sonhos. Nos esbarramos em elementos poéticos que nos aproximam e arrebatam as resistências entre professor e aluno, entre nossos próprios preconceitos. Enquanto professores de Arte, além de adquirir mais referenciais, podemos contribuir para que os alunos tenham outras percepções diante do mundo, sensibilidade para as transformações, capacidade de encontrar veredas e se libertar de amarras; dimensionando assim o seu ser, abrangendo seu saber enquanto sujeitos críticos e criativos. E que em mesma medida aprofundemos a investigação sobre como cativar a nós mesmos. A situação em que a escola se encontra é muito mais possante do que nossas propostas. Não se pode controlar o incontrolável. Uma vez que já temos ações na linguagem teatral - peças, exercícios cênicos e jogos em sala de aula -, o que nos resta é reelaborar o olhar diante do que lá é vivido, o que é realizável em maior ou menor intensidade, para causar fissuras no contexto que está dado, e que os alunos sejam atravessados, provocados ou afetados por algo que não implica apenas o tempo do relógio, mas o tempo de se viver.

As estruturas da sociedade levam a resultados que desembocam muitas vezes em barbáries. A instigação se torna cada vez maior, uma vez que a intenção não é apenas atender à urgência de produção, mas criar e adentrar outras referências na linguagem tratada, pois as pessoas dizem comumente que “não gostam” de teatro e, assim, acreditamos que é preciso promover experiências nesta área do conhecimento, com estratégias que possam até ser recônditas, driblando os famigerados sistema e cenário escolares. É viável nesse caso que as dimensões com o mundo e as perspectivas do ser humano se ampliem emergindo um novo liame com os fenômenos da arte, gerando margem à sua plenitude.

1.1. Sintetizando o sonho teatral na escola: revisitando uma recente jornada



Figura 1⁴

Assim como a escola pode ser pensada na posteridade, como aquela que cai no entendimento após anos vividos entre seus muros trazendo-nos maturidade, nossa história com teatro também vem à tona por meio das insistentes lembranças do que se deu até chegar onde estamos. Ambas ideias refletidas agora - escola e teatro – desembocam em uma experiência que se processa com o passar de anos, ainda mais pela natureza do evento que se evolui para outras ações de mesma ordem poética e no registro que se traduz com as palavras que passam por aqui. Ao focar aqui sobre teatro na escola, considerando a superficialidade dos acontecimentos nesse âmbito, podemos dizer que ambos assuntos caracterizam experiências primárias. Segundo Dewey (2010, p. 109) “As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si.” Isso

⁴ Um dos espaços possíveis da Escola Estadual Brigadeiro Gavião Peixoto, para a proposta em teatro, São Paulo/SP, 2018. Fonte: Arquivo pessoal.

parece-nos evidente enquanto estamos vivenciando o processo no dia a dia do trabalho e, ao fazermos uma proposta específica como esta, é que se deve aprofundamento porque, no momento em que acontece, transcorrem muitos desencontros, individualidades, dúvidas e tentativas. Segue-se assim a recordação do trabalho com o grupo Farropas de Teatro iniciado por mim no espaço escolar por acreditar, parafraseando as palavras de Dewey (2010), no que se consolida em uma experiência única e intensa após agrupar os materiais vividos pelo olhar do agora.

Ao me encorajar a fazer a oficina de teatro como projeto de extensão na escola, não imaginava que o mergulho nessa empreitada seria tão profundo. Entrei em salas de aula de quase toda unidade - cerca de sessenta turmas no total - sendo assim um desafio iniciado pelos primeiros passos para realizar um desejo. Antes, elaborei cartazes amarelos, para chamar a atenção logo pela cor, anunciando “Oficina de Teatro na Escola Brigadeiro Gavião Peixoto”. A oficina aconteceria aos sábados durante o período em que a comunidade tem acesso a atividades gratuitas aos fins de semana, a partir de outubro de 2010, das 9 às 12h, na sala de número 16. Foi um momento de enfrentar como, inicialmente, o corpo discente encararia um convite à arte, e à arte teatral. Um convite até então desprezioso, mas já vislumbrado em frente de alunos já conhecidos por mim e tantos outros diante dos quais minha ingenuidade e ímpeto desafiador se colocavam. Alguns curiosos, outros ignorando completamente, outros expressando rejeição de forma explícita e alguns com brilho nos olhos, abertos à ideia de participar de algo diferente.

Planejei as ações da oficina detalhadamente com apoio dos jogos teatrais baseados em Viola Spolin⁵ (2003 e 2006), por terem feito parte de minha formação e por relacionarem jogos populares à proposta educativa em teatro; exercícios e outros jogos que me recordavam de todos os anos anteriores em que passei por cursos livres, oficinas e grupos amadores ou profissionais de teatro; e livros de jogos teatrais para escola que pesquisava na biblioteca e que tinha em minha casa. É válido lembrar aqui que até os mais e os menos interessados pela atividade já tem um referencial de teatro que, por vezes, eu tento quebrar pensando na possibilidade de que as pessoas envolvidas posteriormente possam se sentir provocadas e surpreendidas na obviedade daquilo que já esperam ao assistir ou compor uma obra.

⁵ Viola Spolin (1906-1994) é autora e diretora de teatro norte-americana, referência em jogos e teatro improvisacional.

Assim, a proposta caminhou com pouco êxito no início, grande parte dos que pareciam interessados nem apareceu nos encontros da oficina. Algumas pessoas, ao invés de se entregarem ao jogo teatral que eu propunha, achavam que fazer teatro era somente ensaiar textos e sair interpretando, se sentiram frustradas e nos deixaram. Nos próximos dias fui divulgando novamente a atividade, revendo alunos e convidando de novo as salas; estava eu na maior escola pública estadual de São Paulo e sabia que ao menos uma oficina breve de teatro conseguiríamos fazer, e que o futuro desdobramento nos revelaria o que tudo isso poderia ser. Assim como num jogo há uma imprecisão no que pode desembocar, um desafio como esse também é incontrolável e esse não saber pode nos presentear com grandes surpresas e experiências. Então, após começar com poucos alunos, sendo que grande parte deles desistiu, novos participantes aparecerem e fomos formando uma equipe mais fortalecida e coesa. Como estávamos próximos do fim do ano letivo, tivemos menos de dez encontros no ano de 2010. Tivemos que parar por conta do período de recesso e férias, mas como os esforços foram grandes para mantê-los no projeto, conseguimos retomá-los em fevereiro de 2011, com novos integrantes que foram sendo convidados, inclusive diretamente por mim nas salas em que eu lecionava. Lembremos aqui que o projeto de extensão em teatro se dava em paralelo com minha docência no ensino regular, e boa parte dos integrantes também estava em minha sala de aula ou em outra sala e outro período da escola, entre segunda e sexta feiras. Observemos, nesse ponto, que possivelmente os alunos presentes ali também foram influenciados pelas provocações que eu já estava fazendo antes em sala de aula no ensino de Arte.

Retomamos então, em 2011, com as pessoas que finalizaram o processo conosco no ano anterior. Desenvolvíamos aquecimentos, alongamentos, exercícios vocais e jogos teatrais, cada fim de semana em uma sala diferente. Usávamos o lado de fora das salas, a praça dentro da escola, os corredores e a quadra esportiva. Tinha que segurar a dinâmica de forma que o desinteresse não tivesse margem para se alojar. As atividades eram adaptadas, reinventadas, repetidas e conjecturadas de maneira que eles não desistissem facilmente e, ainda em início de 2011, numa das conversas necessárias sobre as vivências, perguntei sobre um eventual trabalho que poderíamos apresentar na escola. Seria uma forma de mostrar aos outros alunos a nossa existência, além de fechar um ciclo de oficina com resultado do processo realizado. Sugeri que inventássemos uma peça de teatro, que indicassem algum texto,

até que uma das meninas falou sobre a obra *Sonho de Uma Noite de Verão* de William Shakespeare. Que desafio começar com uma obra do bardo inglês! E que carrega temas tão eróticos. Como se tratava de obra de Shakespeare, uma de minhas grandes paixões, pensei que não deveria desperdiçar aquela chance.

A peça foi estruturada mais pelo jogo de situações teatrais, repleta de encontros e desencontros, do que pela temática. Começamos algo tão desprezioso e penso que começar com Shakespeare não foi por acaso. Algo me dizia que encontraríamos um caminho e que uma oportunidade como esta deveria ser agarrada, até porque com esse estímulo que já fazia parte de meu universo, encontraria motores para seguir no propósito de compartilhar essa paixão teatral. Fizemos então essa montagem, dando a ela a cara do grupo que tinha ali comigo. A montagem foi um tanto tradicional, como eu não faria hoje, mas com o formato do que nos cabia naquele momento. Independentemente da estética de encenação, a questão maior estava em fomentar a vontade de viver teatro. Para compor as cenas, convidei até as crianças do ensino fundamental que vinham aos ensaios com seus pais. A montagem contava com muitas personagens e a encenação apresentava diversos movimentos coreografados; alguns deles se mantiveram durante essa temporada e, assim, diferentes corpos em cena criavam efeitos de diversos padrões e uma forma de aprendizado entre distintas vivências. Para além disso, juntei diferentes faixas etárias para que mais dos meus alunos experimentassem aquela arte de que eu tanto falava durante as aulas.

Os percalços foram muitos. Se quando temos um grupo profissional de teatro já se tem muito problema das mais infinitas ordens, imaginemos o que foi lidar com adolescentes escolares. Mas tudo fazia parte da efemeridade e do desafio encarados ali. Eu tinha comigo alguns textos de peças shakespearianas adaptados para serem montados com adolescentes nesse contexto, vasculhei esses materiais e fui investigando uma proposta por onde caminhar com *Sonho de Uma Noite de Verão*. A peça é composta por vários núcleos e um jogo de espelhamentos, numa trama que, originalmente, levaria cerca de quatro ou cinco horas de tempo de duração; no entanto, resumimos para cinquenta minutos, apesar dos cortes serem imensos, procurávamos manter a sequência com as imagens marcantes desta obra.

Passamos por uma etapa de jogos incluindo as ideias e temas da peça, dedicávamos horas bolando os apetrechos de cena, efeitos, máscaras e mixagem de som, além de me ver na obrigação de oferecer recursos técnicos para o elenco sobre formas de decorar textos, de falar verbalmente e se colocar em cena nos domínios de

espaço e tempo destinados a construir e dar presença ao desejo e ao sonho. Para o trabalho de produção combinávamos horários à parte com uma fração do grupo para escrever, imprimir e cortar materiais de divulgação. Com a licença da professora de cada horário, entrávamos de sala em sala, e em todos os períodos de aula, explicando o projeto e deixando lembretes impressos para que todos recordassem de nos prestigiar.



Figura 2⁶

Em 2011 a escola passava por reformas para aumentar o número de classes e melhorar a segurança. O piso de madeira dava lugar ao de cerâmica, obviamente e também por razões físicas, os sons ali dentro de sala começavam a ampliar sua

⁶ Programa da peça teatral *Sonho de Uma Noite de Verão*, São Paulo/SP, 2011. Acervo do Grupo Farropas de Teatro.

reverberação. Escola aberta à comunidade aos fins de semana e, com os serviços da reforma e muros quebrados, alguns meninos esprevidados podiam escapular. Por detrás das salas, duas crianças travessas, por brincadeira, e que não faziam parte do nosso projeto, estilhaçavam algumas vidraças jogando cadeiras quebradas que acumulavam em um espaço do lado externo; e jogavam água por pura diversão em quem estava dentro da sala. Lá dentro invadiam situações inusitadas e, por vezes, delicadas. Numa ocasião um rapaz que, por acaso, era meu aluno no Ensino Médio regular, chegou supostamente interessado em participar da oficina, porém percebi aos poucos que ele estava alterado por entorpecentes. A mesma Direção que cuidava da escola em dias de semana também estava nos assistindo nesse período de projetos abertos ao público. Em meio ao trabalho teatral íamos driblando toda forma de interferências, mas segundo o que se sabe, ainda eram momentos bons vividos pela escola, principalmente para o grupo de teatro que iniciava seu projeto.

Em 2012, a diretora, cuja gestão havia melhorado a qualidade da escola nos últimos anos, passou a ser politicamente atacada pelas instâncias superiores da hierarquia. Por se tratar de uma escola de referência de lutas e paralisações pelas causas da categoria, esse foi um momento de transições severas. A gestora, que defendia a escola e apoiava seu corpo docente, foi retirada de seu cargo após dedicar grande parte de sua vida ali e toda equipe passava por mudanças e até agora estamos tentando nos apaziguar com as famigeradas ações que nos são impostas e diante das quais o espelho nos revela uma triste fragilidade. E essa luta defendida pela escola e comunidade contra as medidas da diretoria maior e Estado, acontecia paralelamente com nosso ato teatral. Mais embates em defesa dessa escola agora se misturavam com nosso ato artístico, político e sensível. Pensando no que diz Guénoun (2003), pode-se dizer que os espaços da escola, sejam para aula de Arte, para quaisquer outros projetos culturais ou principalmente para ensaios do grupo teatral, conotam um microcosmo da comunidade - que está desfeita e tem inúmeros aspectos ruins - e, portanto, tem algo a compartilhar, nos subsistindo através de teatro. Nos assegura o conceito de reunir-se, de ser comunidade. Há uma necessidade disso, diante dos ataques sobre a instituição. A gestão teve uma nova equipe, assim como a direção dos eventos culturais aos fins de semana.

A peça teatral que estava em movimento, desta vez por parte de minha vontade principalmente, era outra obra shakespeariana: a adaptação de *A Tempestade* (LEÃO, 2009). Convidamos alunos novos a integrar a equipe. Chegamos a ficar com a sala

de encontros teatrais com mais de trinta adolescentes, porém boa parte acabou nos deixando e voltamos aos que já estavam anteriormente. Alguns novos integrantes foram imprescindíveis para o êxito. Houve um momento de escolha daquilo que montaríamos, também indiquei contos de Guimarães Rosa como possibilidade, um e outro aluno indicaram um auto medieval de que eles tinham referência. Mas desta vez prevaleceu uma das indicações feitas por mim. Lembremos que o Shakespeare do último ano foi indicação de uma aluna, culminando assim com o que eu aspirava e me motivava a encenar.

Nas condições em que trabalhávamos era uma necessidade que, em caso de montagem teatral, a escolha pudesse provocar principalmente a mim, porque assim, acredito que por meios mais genuínos, conseguiria provocá-los também. Pesquisei novamente adaptações mais resumidas e concisas para ajustar ao grupo. Compartilhar a experiência em Shakespeare é uma questão pessoal e é um modo de que lanço mão. confiando aproximá-los mais intimamente do que possa ser o fenômeno teatral em sua diversidade, ou talvez, em sua crueza ou natureza. Conforme já mencionei, manter um grupo é um desafio extremamente árduo. Fazer teatro exige algumas renúncias, e permitir-se adentrar os acasos e incertezas, por vezes, nos leva à dúvida e ao medo. Não é fácil habitar o descontrole. Mesmo assim suponho que, no caso de quem encabeça um projeto desses, o ato de fingir uma segurança que não existe constrói o vínculo que mantém aproximados os que podem estar distantes. No caso da *Tempestade*, a questão era tão minha que, o trabalho para conquistar e envolver as pessoas durou o processo inteiro desse ano de 2012. A obra em questão me provocava há vários anos. É considerada a última peça escrita pelo autor e é carregada de simbologia teatral. Seu acontecimento traz à tona a fidelidade com o teatro através do que Guénoun (2004) atribui como espectros, as verdades do teatro a partir dessa obra se evidenciam por pequenos espectros que essa linguagem lança no espaço. Uma verdade que está mais ligada aos fantasmas do que às coisas reais.

Foi uma das experiências que mais dimensionei às salas de aula: se eles ali que tinham interesse pelo grupo se desgarravam tantas vezes da proposta, nas aulas regulares essas distâncias do professor se estendem para muito além. Conferindo meu ato provocador na escola, a ousadia em montar uma obra tão intensa e as crises que se irromperam, faço uma alusão às palavras de uma personagem de Shakespeare (2012) , quando me recordo de que não houve uma alma sequer que

não demonstrasse sinais de desespero diante de um mundo intercalado por infinitas paixões. Penso que o nível do meu mergulho estava nesse lugar.

No Grupo Farropas de Teatro precisei conversar seriamente com alguns para reaproximá-los desse meu sonho, escrevi cartas sinceras com elogios a cada integrante da equipe. Consegui o apoio de mais professores que auxiliaram no trabalho e contribuíram com outros códigos cênicos - figurinos, cenários, conversas sobre contexto histórico - e mantive os jogos teatrais apoiados no propósito da peça em questão. Conduzi exercícios e cenas em outros espaços da escola. É memorável a movimentação pelos corredores gigantescos da escola e pela quadra iluminada pelo sol matinal. Pelo que observo, as vivências envolvidas nessa empreitada foram pontos que deslocaram ainda mais o meu imaginário sobre a *Tempestade*, levando-me inclusive a inscrever o projeto em uma lei municipal de incentivo à cultura, o que não vingou naquele momento, mas colocou melhor minhas intenções nos eixos. Fazendo analogia com o assunto trazido por Dewey (2010), sobre as ações que eu promovi, temos situações e momentos dedicados ao fazer em questão, como pequenas experiências, mais individualizadas e, portanto, indefinidas. No momento em que levamos a cabo a consumação, a de apresentar, criando o amplo sentido de nossas ações, é que se caracterizou uma experiência singular, experiência única conquistada na figura do coletivo.

As duas primeiras produções desse projeto foram portanto em Shakespeare: *Sonho de Uma Noite de Verão* e *A Tempestade* - duas peças intrigantes e cômicas que falam de sonhos, ilusões e descontrole - e creio que, em meio ao descontrole, foi uma oportunidade de começar esse projeto, tanto para o professor encenador quanto para os discentes que participaram, já tirando os pés do chão, dando reviravoltas sobre qualquer tendência realista e limitadora.

Mesmo com nossos contratempos, de material e maturidade cênica, o convite por meio de Shakespeare era que permitíssemos um tênue e vibrante encontro com um mundo transformado pelo sonho, fantasia e jogo, e livrando-nos brevemente da preocupação em entender e racionalizar as coisas. Relacionando com o argumento de Guénoun (2004), podemos colocar a abordagem shakespeariana como escola de teatro do povo, aspecto popular para o ensino de teatro, tornando sensíveis verdades, ideais e abstrações, operando a criação mais por meio de imagens à explicação lógica, falando de estética, de ilusão, e não do racional. E quando, por ventura, se

comenta ilusão, é com relação ao próprio jogo do teatro além do caráter da fábula, trata-se da ilusão que constrói a verdade através da ficção inerente ao ato teatral.

Num determinado momento a diretora da escola me perguntou se eu não estava exagerando no que eu estava fazendo. Ela imaginava que eu estava exigindo demais dos alunos ou que eu exigia demais de mim mesmo?



Figura 3⁷

No ano seguinte, 2013, após conversarmos sobre os rumos e novos trabalhos, um encontro marcado nos obrigou a parar e pensar melhor sobre o grupo. Cheguei

⁷ Programa da peça A Tempestade, São Paulo/SP, 2012. Acervo do Grupo Farropas de Teatro.

cedo, preparei a sala e ninguém mais apareceu, a não ser uma das meninas, que chegou sozinha minutos depois. Expliquei a ela que, por consequência disso, eu precisaria de um tempo. Disse a diretora que o projeto estava cancelado, silencieei e fui embora. E no decorrer desse ano não nos encontramos mais. A lacuna ficou aberta até o final do corrente.

Nos distanciamos por vários meses. Como não havia acontecido um momento de conversa para deixar entendido como ficaríamos afinal e precisávamos ainda de um retorno, marcamos uma reunião em dezembro de 2013. Tínhamos uma média de doze alunos e, por vontade e iniciativa deles, voltamos à ativa com o Grupo Farropas de Teatro. Colocamos os “pingos nos is” e reafirmamos nossos acordos, chegou um momento de trabalhar delegando a eles outra responsabilidade. A partir deste momento, eles eram atores e diretores das cenas, cada semana um integrante tinha de dirigir uma cena inventando qualquer jeito para isso, organizando-se em equipes menores.

A condução nessa fase estava sobre um texto teatral baseado na obra literária americana de William Mastrosimone - *Bang Bang, Você Morreu!*⁸, que fala sobre a solidão e as angústias da juventude, foi indicada por uma colega professora de sociologia. Com a estratégia de colocá-los como diretores das cenas, tivemos um ótimo resultado e este foi um dos melhores trabalhos. O fazer, sem saber como, desencadeou numa excelência, além do fato da interrupção dos encontros que exigiu uma etapa diferenciada e amadurecida, visto que voltar à atividade foi um desejo que veio deles. Esse processo de organizarem cenas em equipes contribuiu com a apropriação da obra pelo grupo todo e para estruturação da sequência dos atos. Os alunos propuseram a movimentação cênica e eu fazia a junção com desenhos na direção geral do espetáculo.

O drama *Bang Bang, Você Morreu!* teve em seu processo o grupo subdividido em núcleos que alternavam os diretores e, assim, despontava autonomia para que os alunos pudessem criar e ser protagonistas daquele trabalho. Um dos ensaios mais episódicos e notáveis se deu a convite de dois alunos, quando acaso a escola estava

⁸ Em nossa adaptação, o jogo narrativo em cena girava em torno de um jovem personagem que vive um mundo de pressões física e psicológica na família e escola. Hostilidade, falta de diálogo, incompreensão, patriarcalismo, hipocrisia e outras típicas violências da fase adolescente.

fechada e havia a necessidade de encontro para criar. Foi no Parque Anhanguera⁹, um imenso parque de área preservada localizado na região do bairro Perus e que é um referencial de lazer aos moradores. Em uma ocasião, uma das integrantes mais envolvidas estaria com seus pais em um evento de moradores em um outro município, e fomos todos até lá para ensaiar em uma praça e esse ensaio se resumiu em uma séria conversa para conter possíveis crises que sempre estavam na iminência de despontar. O fazer teatral foi indicando os caminhos inusitados e que estendiam multiplicidade de formas e imagens. Passamos por vários níveis de experiência que consolidaram uma amplitude da mesma: a montagem e a apresentação do espetáculo teatral.

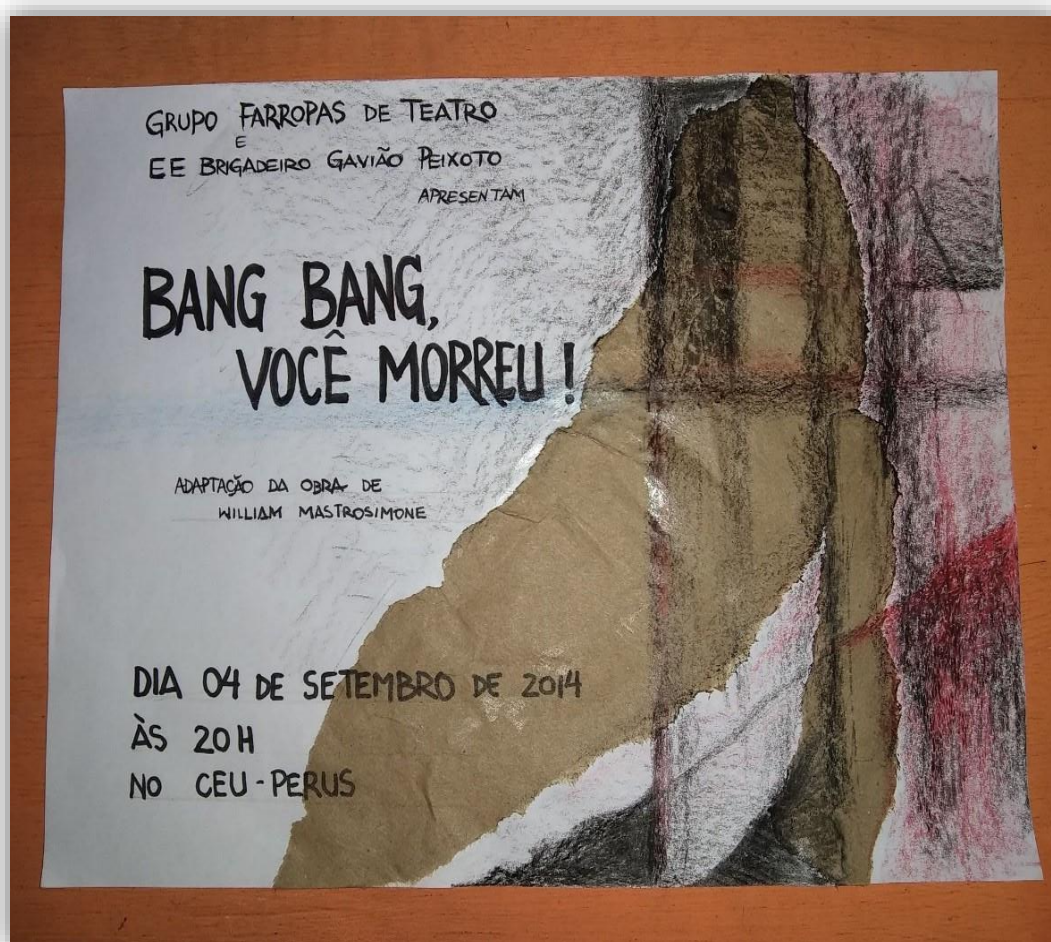


Figura 4¹⁰

⁹ Trata-se de um parque ecológico na região do bairro Perus. O Parque Anhanguera é o maior parque municipal de São Paulo, com área total de 9.500.000 m²; destes, 400.000 m² destinam-se a visitação e o restante é restrito para a preservação do ecossistema e diversidade biológica.

¹⁰ Cartaz feito à mão do espetáculo Bang Bang Você Morreu!, São Paulo/SP, 2014. Acervo do Grupo Farropas de Teatro.

Estamos no ano de 2014. Após apresentarmos a peça, os alunos em sala de aula que formaram o público-espectador, comentaram atenciosamente sobre a garra dos atores e a dinâmica com precisão dos gestos e movimentos que desenhavam o espaço cênico. O jogo era narrado por movimentos entre os corpos, palavras, lanternas e cadeiras no palco. Havia marcações no chão feitas com fita crepe, assim associávamos mais elementos cenográficos, que dialogavam com cores de luz e descortinavam os movimentos cênicos, teatrais e reais. Propondo, desse modo, a nossa busca em provocar as atenções de nosso espectador, que também era de alunos e que se via representado e refletido naquelas figuras. Alguns até nos procuravam querendo fazer parte do grupo. Suponho que estávamos conseguindo nos aproximar da assistência e construir novas atenções no que se consumava em cada processo visionário sobre nossos anseios. Quando falo sobre aproximar do público, não se trata de identificar-se com o que se vê, é um assunto inspirado no que coloca Guénoun (2004), sobre a incumbência do teatro de se compartilhar aquilo com o outro, e esses recursos explorados em cena intencionavam exatamente esse compartilhar através do diálogo entre formas inaudíveis que se escancaram em seu feitio.

Como novos investimentos e necessidades vão surgindo na vida de todos, com eles não era diferente, alguns dos alunos-atores tomaram novos rumos: faculdade, outros interesses de vida, mudanças, casamentos, filhos, etc. O grupo ficou com apenas seis rapazes. Após a trajetória que nos preencheu de estética narrativa, um grande profissional de arte cênica com quem conversei, e que prestigiou a maioria dos trabalhos, comentou que já que estávamos tomando essa tendência tão fortemente em nossas composições, poderíamos então montar uma peça de Bertolt Brecht. Além de estrutura épica narrativa já sendo vivenciada pela equipe, o autor está relacionado com propostas didáticas, de caráter libertador que nos permite através da poesia e do recurso teatral a possibilidade de apresentar um mundo transformado pela própria linguagem da arte. Pelo âmbito escolar de que fazemos parte, caberia de maneira justa ao sentido escolar que devemos buscar em nossas proposições e criações contemporâneas. Portanto, em 2015 enveredamos pelo teatro épico, nesta que foi a mais leve das aventuras.

Nessa etapa o entendimento de grupo já evoluíra tanto que a autonomia e a liberdade da equipe se afirmavam de uma forma sincera. Pesquisei as obras de Brecht

através de livros da biblioteca da escola e encontrei Aquele que diz Sim, Aquele que diz Não - uma ópera escolar que narra de maneira desnudada o momento de romper tradições - e, com sua intenção didática, o texto tem cerca de dez páginas apenas e propõe com simplicidade e poucos recursos a narrativa de uma antiga fábula que nos inspira a romper correntes, a encontrar caminhos novos e a fazer valer o que pensamos. Para minha surpresa, essa obra brechtiana é indicada pelos livros didáticos de arte recebidos pela escola para se propor a montagem com alunos em sala de aula, e esse material encontrado nos livros me ajudava a aproximar os meus alunos do ensino regular ao que veriam em cena posteriormente pelos colegas do grupo de teatro. E assim, desconfigurando os costumes obsoletos ao nosso meio, que os meninos do Grupo Farropas foram trabalhando. Eu propus que seguissem a orientação do autor sobre os planos espaciais para a cena, levando a cabo o revelar das estruturas, explicitando o ato da feitura para que o público estivesse com eles, o tempo todo.

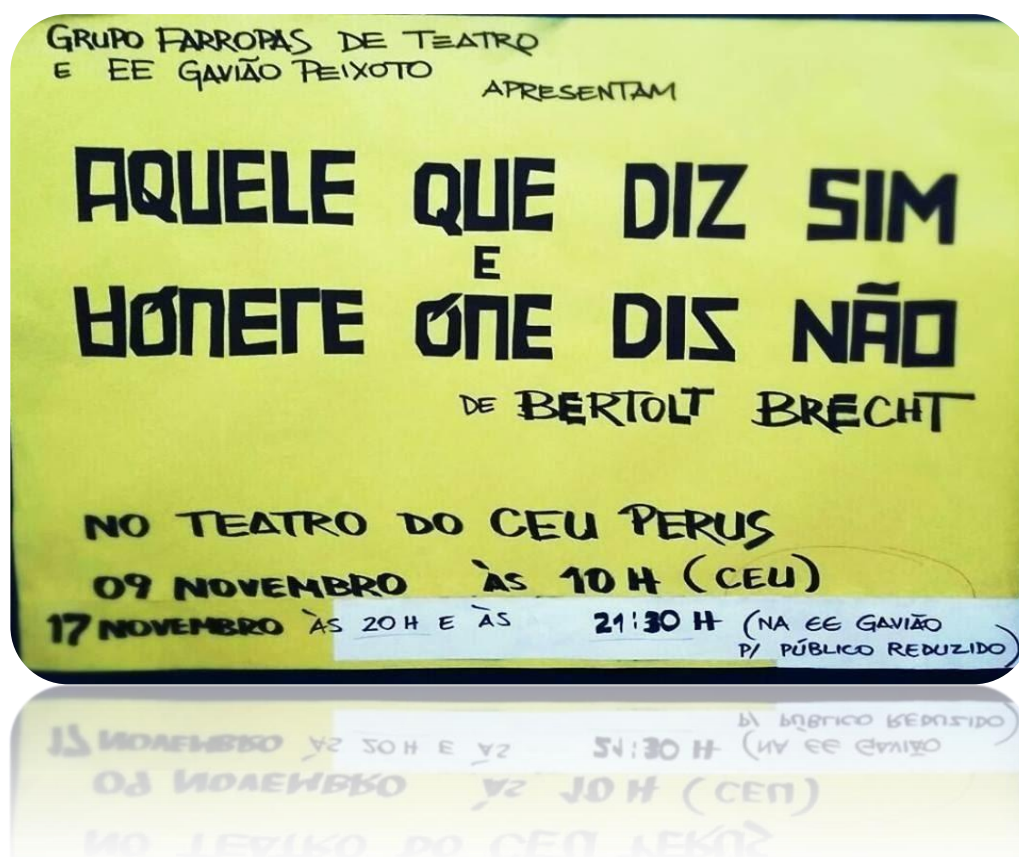


Figura 5¹¹

¹¹ Cartaz feito à mão da montagem de Aquele que diz Sim, Aquele que diz Não, São Paulo/SP, 2015. Acervo do Grupo Farropas de Teatro.

Em alusão aos termos de Guénoun (2004) podemos conferir, ao ato explícito de revelar as estruturas do jogo, uma ação de distanciar o olhar de quem observa e, assim, é possível identificar-se e apurar esse mesmo olhar sobre aquilo que nos distancia. O que já é um fator considerável na provocação que estou buscando no contexto escolar.

Aquele que diz Sim, Aquele que diz Não também foi apresentada na escola, em um tradicional palco à italiana em Perus e em outros espaços culturais do bairro, ficando sempre a cargo dos próprios rapazes, que a essa altura, já ensaiavam sem a minha presença e produziam com seus recursos, inclusive comprando até instrumentos musicais, pois a essa etapa as músicas eram feitas ao vivo e compostas por eles mesmos. Apresentaram esse trabalho no decorrer de 2016, fechando o ciclo desse projeto que, com muito orgulho, acreditamos e provamos que era possível. Uma semente foi plantada ali aos que passaram pelo grupo e aos que assistiram. Possivelmente guardam algo sobre o que foi vivido. Pelos imprevistos e acasos da vida, tiveram que suspender o trabalho no Grupo Farropas de Teatro. Dois ou três deles entraram no grupo teatral profissional Pandora¹², que atua no bairro Perus há mais de dez anos e que já tem notoriedade no meio teatral da cidade toda. Hoje um deles tem se mantido profissionalmente como ator e oficineiro de teatro, de quem tive o prazer de reencontrar como aprendiz e colega da mesma turma do curso de atuação da SP Escola de Teatro¹³ no segundo semestre de 2017. Estamos mantendo contato para que futuramente possamos retomar o grupo na escola para envolver novos alunos em nossa arte.

Para fechar esta jornada, completo agora a chuva de episódios que envolveram positivamente a aventura que almejamos, ao recordar nossa ousadia em vasculhar textos clássicos de Shakespeare, em assumir todas as intempéries que viriam nas contramãos de se fazer arte. Meu envolvimento com as famílias dos que embarcaram comigo chegando a me encontrar em suas casas. As parcerias com professores e outros alunos para as tarefas do que precisava produzir, montamos cartazes e objetos cenográficos à mão. Excesso de encontros levados pela paixão que causou espanto na direção da escola. Idas ao teatro com o grupo ou parte dele para ver peças em

¹² Grupo teatral atuante na pesquisa e em ações sociais residente no bairro Perus. Para mais informações, acessar em <<http://grupopandora.blogspot.com/>>

¹³ Instituição da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, com oito linhas de estudo: Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco.

cartaz no centro da cidade de São Paulo – Hamlet, de Shakespeare; Vida de Galileu, de Brecht; A Tempestade, de Shakespeare; entre outras peças em Perus. Costurando e amarrando panos para montar adereços e maquinários. Tremendas engenhocas foram montadas para suprir a proibição de certos recursos no teatro local. Briguei e me estressei por ter assumido muitas responsabilidades. Fazer acontecer estava em nossas mãos, mas não devíamos nada a ninguém. Estar na cabine de som e luz com outros alunos era mais uma extensão dos códigos cênicos. Falar ao microfone para a escola toda ali no teatro causava ansiedade e era magnífico anunciar o que presenciariam, e sem saberem eles lá embaixo o que passamos para conseguir aquilo.

Me vi chamando a atenção dos alunos, pedindo silêncio. Me vi brigando com técnicos do teatro local e com a diretoria de ensino, que atende minha escola, por não respaldarem questão financeira prometida a nosso auxílio. Me vi sendo acusado de estar convocando alunos para protestos contra o governo por entrar em salas para distribuir os ingressos, isso em anos em que a luta pela educação foi intensa para impedir o fechamento¹⁴ de escolas. Me vi cuidando de toda logística do evento, nessa escola com noventa turmas. Me encontrei ensaiando aos sábados, domingos e até feriados, e em períodos diferentes do que eu lecionava, e tudo para dar conta de levantar as cenas dos espetáculos. Dei ingressos de presente para alguns não deixarem de ver peças que eu indicava. Nessa época, além do grupo Farropas, também trabalhei jogos e textos resumidos de Shakespeare em minhas turmas de ensino regular em Arte, mas por muitas vezes, não saiu como o esperado. Mas o momento dos entres das apresentações era fenomenal. Estávamos lá e embarcamos nessa aventura: a presença, o agora, os alunos no celular, outros professores juntos, as portas ao lado do palco se abriam para os retardatários entrarem, luzes apagavam e os alunos vibravam e ovacionavam, alguns dos atrasados entravam pela porta de trás e praticamente atravessavam as cenas... Uma situação espontânea popular se misturava ao momento da peça, um movimento incontrollável e muito belo.

Lembrando do que narra Rancière (2015), a aventura exigiu paciência e força. É até difícil imaginar como tudo ocorreu. Tive que aprender fazendo, e ensinar sem

¹⁴ Entre os meses de outubro e dezembro de 2015, houve uma mobilização de estudantes secundaristas e ocupações de escolas em diversas regiões. O objetivo era protestar contra a reorganização do ensino público paulista, proposto pelo Governo com a Secretaria de Estado da Educação, que pretendia fechar mais de noventa escolas.

saber ao certo como fazê-lo, já que não havia uma receita de como chegar àquilo tudo, lidando por vezes sozinho com meus desejos e tendo que resgatar os meninos envolvidos em momentos de desequilíbrio. Respirei fundo e sofri tudo que tinha direito nesse projeto. Para conseguir desenvolvê-lo, tive que abraçar um mundo, abraçar a todos eles e o tempo todo puxá-los para dentro.

As atividades, os jogos, as oficinas, as montagens e apresentações foram importantes para o fenômeno, para justificar o encontro, para provocar os alunos e viver teatro, um espaço e tempo preenchidos de uma outra possibilidade para o nosso existir. Masschelein e Simons (2018) falam sobre lidar com as mazelas que nos são impostas pela *desescolarização* da instituição e de como subverter os estragos com que nos deparamos buscando o sentido original da questão que se faz escola. Vejo muito disso com a ação teatral de que me aproprio para que se instaure a liberdade e o lugar que não estão comprometidos somente com as obrigações do mundo afóra. Apontando-nos aos contornos mais sublimes.

Os integrantes dos Farropas foram os representantes da comunidade escolar através do teatro. Parafraseando Guénoun (2003), esses jovens se elegeram ao centro do círculo, para um jogo; e os que entram neste jogo, passam a representar aqueles que os assistem e, assim, justifica-se um ato que é político e comunitário. No turbilhão das fragilidades, no epicentro do descontrole do ambiente e das lógicas daquele lugar, o grupo foi uma experiência que deu certo. Ganhou existência com seus espetáculos apresentados a toda escola e aberto também ao público geral no teatro do CEU - Perus. Com apoio no que diz Rancière (2009), podemos dizer que esse trabalho que se partilhou, teve suas peças como um produto, mas com resultado de imagens, de visibilidade. Portanto, falamos aqui não só de objeto final de um trabalho produzido, mas da relação entre fazer e ver, que caracteriza a potencialidade do ato político e estético além da efemeridade do fenômeno em questão, da arte como atividade cotidiana para que possamos elaborar sentidos para a vida.

O Grupo Farropas de Teatro suspendeu suas atividades pelos acasos do destino. E fica essa experiência em diferentes níveis na memória dos que presenciaram como atuantes do grupo ou espectador, sendo colegas, professores, outros funcionários e as pessoas da comunidade como pais, mães e outros familiares e amigos. O legado foi deixado, a experiência nos atravessou, pelo menos aos olhos do propositor inicial. Aparentemente, ao que nos confere Dewey (2010), pode-se dizer que tivemos uma experiência singular e real, por serem vários acontecimentos que se

desfecharam num ciclo de vivências, com enredo, ritmo, início, movimento e um fim até então.

1.2. Pensando a experiência para criação em teatro

Do ano de 2017 em diante, portanto, sem o grupo específico na escola, a questão está em continuar promovendo a experiência na sala de aula a partir do que os jogos teatrais podem instaurar. Estabelecendo relação obra e público. Um pensamento sobre ensinar teatro na escola com o intuito de que suscitem experiências. Walter Benjamin traz um pensamento sobre experiência quando, em uma de suas obras, exemplifica o conceito através de uma parábola:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: "Ele é muito jovem, em breve poderá compreender". Ou: "Um dia ainda compreenderá". Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a paz e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Nessa imagem, ele conta que estamos abrindo mão de relações que caracterizam experiência. Creio que o que se narra em cores tão vibrantes dispensa definições mais complexas. A precariedade implica em viver uma vida não vivida. Desfrutar um resultado que não desponta de processo nenhum. Suponho que a parábola também demonstra que não há porquê ansiar por resultados tão prévios de nossas ações com os jovens com quem convivemos.

Observa-se no trecho citado que a ideia de possuir algo com uma finalidade apenas não substitui o ato de viver em prol de um ideal. Não há como se vangloriar de um produto que não advenha de um ato processual ligado a felicidade. O autor dá

exemplos de que a possibilidade de experiência calcada em acontecimentos trágicos, forjados, que desmoralizam em extremo a condição humana - como as guerras, a defasagem econômica, a fome avassaladora e os desmandos de um Estado - são, até em sua comunicabilidade, algo muito pobre. Se as razões da existência não derem um significado à vida, não haverá riqueza que caracterize a experiência, Benjamin (1994).

O trabalho gira em torno da reflexão sobre o acontecimento do teatro na escola. Sobre a linguagem e suas possibilidades na esfera escolar. Será possível fazer teatro nesse território ou apenas usar recursos do teatro na escola? Ademais, esse fazer, o teatro, precisa de quê se não de pessoas na presença de outra? E pode estar em qualquer tempo e lugar? No entendimento ou no mergulho do fazer teatral é que estabeleço aqui, um paralelo entre as poéticas do ambiente escolar com essa manifestação, linguagem/ área de conhecimento, que é o teatro.

Vamos potencializar acontecimentos e as sensações envolvidas na realidade escolar com a ficção do pensamento na tentativa do sensível sobre os bancos escolares, assumindo nossas precariedades, medos e a tenacidade de certos instantes. Pensei algumas vezes em trabalhar essa proposição teatral com uma ou outra determinada sala. Até porque é comum bater o olho e dizer que uma sala pode ser mais interessante ou não, que uma demonstra ser mais envolvida do que outra. No entanto, os ânimos dos alunos, e do professor também, oscilam tanto que não há campo algum ali que não carregue instabilidades e inconstâncias e, temos de lembrar que:

(...) a escola tem o dever de continuar a acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa. O que acontece na escola a esse respeito é sempre "inatural", "improvável". A escola vai contra as "leis da gravidade" (...) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 72).

É fato que estamos nos vendo na necessidade de reorganizar nossas relações com a escola, pois estamos vendo que toda e qualquer edificação pode se deteriorar diante de nós. É comum, nessa escola, ouvir comentários do tipo "A escola não ensina mais nada" ou "Isso aqui já era...". A responsabilidade de nossas ações penso que se compreende em fazer com que os alunos queiram estar ali. O que se torna até utópico ao ponto em que chegamos. E é aqui que a arte, e no caso o teatro, encontra sua

brecha subversiva. Baseado no argumento de Foucault (2013), podemos pensar que, apesar do andar da carruagem, e suas engrenagens baseadas no dever e cumprimento de padrões, e a tradicional contemplação de um currículo, lembremos que a função da escola também é transformar o que não nos conforma. É preciso fazê-lo, visto o grau de desmantelamento da instituição. Não é deixar abrir mão de todos os seus aspectos, simplesmente deixar morrer o que já está banalizado e oprimindo o ser que ainda ocupa aquelas cadeiras. Que novas provocações conquistem seu curso num espaço que já agoniza, e que essas cadeiras com inscrições marcadas se reformem.

No que me cabe, a arte que conduzo por esses objetos, corredores, móveis e, principalmente através dos corpos - jogados, estarecidos e quiçá atentos - vem no propósito de contribuir com a motivação que recomponha a paisagem, mas com pincéis e cores inusitadas. Enfim, optei por não trabalhar com uma turma apenas e sim com todas. Vou cumprindo, dentro do que é possível, o conteúdo polivalente do currículo, enfatizando em vários momentos o jogo teatral - baseando-me em Spolin (2003 e 2006), Brook (2000), e em livro didático de arte do Ensino Médio (BOZZANO, 2013) – e a partir do que os estados físico e mental permitem. Como a proposta é provocar a criação e as vivências em linguagem teatral, então vamos intencionar que nos joguemos nessa argila de surpresas. E vamos assim permeando as possibilidades, tateando pelas texturas, tecendo os pontos de alcance poético e do raio que desenha a experiência.

Tem acontecido muitos casos em que uma turma, que se apresenta como interessada, muda completamente. Um aluno chega, outro sai e o clima vai mudando. Grande parte dos discentes não vê expectativa nenhuma nos professores e também não quer que tenhamos expectativa nenhuma sobre eles. Alunos bons se tornam rebeldes e malcriados, turmas dispersas e alvoroçadas se tornam mais atentas, alguns sem ânimo até para segurar um lápis, outros cuja vida só depende do celular nas mãos, e um ou outro artista no meio disso tudo. Minha tendência por faixa etária está mais para os alunos do Ensino Médio, mas também sobre turmas do Ensino Fundamental. Sendo todos os adolescentes com os quais, creio, conseguir travar certa comunicação. Independentemente do que podemos entender como sucesso ou fracasso nas atividades propostas, a reflexão ficará em torno da analogia teatral.

Como os corpos nesse espaço podem chegar a uma experiência em seu devir? Mesmo que não tenha base suficientemente sólida para observar o fenômeno teatral

na prática, essa vontade de jogar, seus anseios, paixões e afetos diversos podem dar margem à criação. Não se intenciona formar artistas, porém o alcance da espontaneidade mediante a ação teatral com essas atividades pode traduzir acontecimentos que transcendam nossos estados, numa relação que joga entre obra e espectador. O criar acontece com os mais ousados, que permitem a maior expressão de sua materialidade, juntamente com aqueles que se permitem ao ver, a assistência. O jogo pode acontecer entre todos que comungam do mesmo espaço e tempo presentes.

1.3. O ambiente em que se pisa. O espaço em que se está

Vejamos e lembremos aqui que, na unidade escolar, não temos a intenção de formar artistas e sim contribuir com a formação através do sensível. Para propagar a ideia do sensível, podemos nos apoiar na abordagem de Rancière (2009), que articula ao conceito à noção estética e política como jogo entre o tempo e o espaço e a formação da experiência pela percepção definida, apropriada e transformada pelos sentidos. Associemos o sensível ao estético, uma vez que este sempre nos remete ao âmbito da criação.

A palavra “estética” não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído as suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber (...) (RANCIÈRE, 2009, p. 32).

Visando meios de promover a experiência, venho articulando as estratégias que desembocam, potencializam e que possam dar alguma margem aos estados de natureza cênica. A cada sala que entro, já conhecendo ou não a turma e, apesar do planejamento, preciso observar o clima e os ânimos que ali se encontram, pois não se tratam de aulas em que se tem apenas conteúdo a ser transmitido, mas uma necessidade de atmosfera a ser instaurada. Um espaço que deve ser preenchido por algo que, suponho, ser uma presença na relação entre estar, perceber os outros neste

tempo e neste espaço. Faço uma abordagem singela enunciando as proposições com auxílio de placas visualmente atrativas indicando a disposição dos móveis, ofereço dois minutos para que todos arrumem a sala, retiro os papéis e outros lixos espalhados no chão para neutralizar o ambiente de trabalho, peço que não consumam balas, pirulitos e similares. Durante a aula eu uso uma sineta como elemento sonoro para as atenções e cronometragem dos exercícios, lembrando que isso tudo acumulado com a conversa que inicialmente tenho com todos - de respeito, atenção, concentração.



Figura 6¹⁵

Muitos minutos se vão apenas para conseguir silenciar um pouco a classe e amenizar os conflitos e o estado de desordem e caos. Uma vez que se busca a experiência e, sendo a linguagem de arte em questão de caráter efêmero, de troca e de possível reciprocidade, me vejo em um dos desafios mais dolorosos e em que me sinto esmurrando ponta de faca: os celulares. Nada contra os adventos tecnológicos e contra quem os usa, mas a experiência em aula com o fazer teatral tem uma briga avassaladora com a entrega à virtualidade de nossas vidas, representada pelo

¹⁵ Sineta usada como recurso sonoro para trabalhar a atenção e os tempos em alguns dos jogos teatrais em sala de aula, São Paulo/SP, 2018. Fonte: Arquivo pessoal.

pequeno aparelho do qual alguns não se desgrudam. Enfim, em alguns momentos, consigo com que todos desliguem e guardem os fones. Trabalho árduo e paciente.

Segue o pedido de silêncio, com auxílio de outra placa amarela com a inscrição “silêncio”. Todos esses recursos de que disponho são preparos para que iniciemos a proposta de atividades teatrais. Desenvolvo assim o jogo - quando possível - porque às vezes é frustrante. Aprendemos e entendemos a dinâmica enquanto o exercício é feito. Algumas das vezes, jogo com os alunos; e costumo explicar verbalmente enquanto fazemos até que se pegue o ritmo. Uma das reflexões que surgem é o tempo para se entender e iniciar o jogo, sendo que a urgência e o imediatismo permeados nos meios sociais, possivelmente, distorcem o significado mais profundo de arte que se propõe. Podemos considerar o contexto em que os jogos acontecem definindo a realização das dinâmicas como às duras penas. Porém, isso vem na capacidade de aceitar as intempéries e acreditar no que parece improvável aos olhos de muitos. É necessário subverter, adaptar, mudar, ajustar... E acreditar, pois, arraigado ao senso comum, os vislumbres não encontram brechas.

1.4. Um paralelo: escola e teatro

Relacionemos, segundo Masschelein e Simons (2018), que a escola é o lugar que podemos promover o conhecimento em prol do conhecimento; sendo assim, teatro para dar a conhecer a própria linguagem do teatro. Descortinando tudo que está à nossa frente para se fazer usufruir. Os atributos ali (livros, carteiras, cadeiras, lousa, sala de vídeo, professor à frente da classe...) estão para dizer que existem por eles, para que tomem para si. “É algo que faz com que seja possível que as coisas tomem posse de si mesmas, desligadas e libertadas de seu uso habitual, e, portanto, publicamente disponíveis” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 40). E no caso do que ofereço no componente Arte da escola é: estamos aqui, nossa materialidade corpo é nosso meio de conhecimento, e que aquilo que é importante ao professor tenha a possibilidade de também ser importante para os alunos. Suspendamos as referências enraizadas e preenchamos a vida com outras possibilidades. E a profundidade de outros acontecimentos pode nos transformar, mesmo estando moldados em

sociedade, ao apropriarmos desse espaço comum e de liberdade permitidos à experiência e à arte.

No sentido original do termo, informado por Guénoun (2003), teatro é o lugar de onde se vê. Tem-se aí uma relevância nítida sobre o público, o olhar de quem contempla a obra. O jogo se dá entre a cena e o espectador também; e a escola, lembrada como tempo livre segundo os ideais de Masschelein e Simons (2018), rompe com o mundo afora. Ou seja, escola e teatro se encontram no ato do jogo que recria o mundo com coisas do próprio mundo. Coisas valiosas relacionadas aos números, à escrita, à saúde, à segurança, às relações humanas. Observando ainda mais a questão da dinâmica do fazer teatral com a desse estabelecimento de ensino, pontuemos mais uma correlação:

O que a escola faz é trazer algo para o *jogo*, ou fazer alguma coisa no *jogo*. Isso não significa que a escola não seja séria ou não tenha regras. Muito pelo contrário. Isto significa que a sua seriedade e regras já não são derivadas da ordem social e do peso de suas leis, mas, antes, de *alguma coisa* do próprio mundo – um texto, uma expressão matemática ou uma ação como arquivar ou serrar – e essa *alguma coisa* é, de uma forma ou de outra, valiosa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 41-42).

CAPÍTULO II

Camadas do Necessário: relatos de experiências e propostas pedagógicas

Aludamos aqui que as reflexões partem dos haveres em sala de aula enquanto professor que leciona o componente Arte em uma escola pública estadual, na periferia de São Paulo. A seguir, um convite para que nos transportemos a uma sala de aula, a outro espaço escolar, a outras extensões desse ambiente ou a um pensamento sobre a atuação do professor nessa esfera. E nos coloquemos, assim, como testemunhas de um desafio em arte.

Quando montamos pequenos trabalhos na escola ou em caso de jogos na sala de aula, podemos nos livrar de exibicionismo e virtuosismo. É diferente de fazer peças com o grupo de teatro, que tem mais aproximação com o interesse específico e que se apresenta em lugar convencional. Sendo assim, é mais ímprobo e tentador ao propósito quando ele ocorre em salas, na quadra, no pátio. Conforme diz Brook (2000), o exercício teatral, assim, confere mais leveza, intimidade, e possivelmente qualidade; independentemente da vivacidade que o acontecimento carrega. Não se trata de um teatro melhor ou pior, mas de um teatro também viável de grandes atributos nessa conjuntura.

2.1. Uma reflexão matutina em um momento de dúvida

Despertando num domingo. Estamos numa grande bagunça - um assombro do contexto da escola. A preocupação é grande com o que se deve observar, aquilo que se deve olhar. É março de 2019, conversei na sexta-feira com um colega professor de História e ele me lembrou de uma frase famosa: “Não jogue pérolas aos porcos”. Penso que esta frase metaforiza as pessoas com as quais estamos lidando como se não precisassem de outras perspectivas, como se devêssemos nos conformar com o sistema sem enxergar as pequenas brechas que nos cabem. Como professor de Arte, a referência utópica de escola me faz lembrar que há pássaros fora de seus ninhos,

necessitando vislumbres que redirecionem sua história. O ponto está na vontade, em acreditar e, principalmente, ter a coragem de jogar as pérolas. A questão não está em não jogar, mas em ter as pérolas em mãos para misturá-las ao milho. As propostas em teatro ficam sendo minhas pérolas e a forma como nós, professor e alunos, jogamos, fica sendo a singularidade do que é simples. As propostas serão simples, mesmo sendo pérolas. A diferença é a capacidade transformadora.

Recorrendo às minhas questões de trabalho, sem querer ser grosseiro, fico pensando sobre isso: será que é fácil perceber para quais turmas consigo propor atividade prática em linguagem cênica? Devo lembrar que neste momento, as aulas começaram há pouco, então estou conhecendo e reconhecendo as turmas. E existe algo que é uma caixa de surpresas. Às vezes aquelas turmas ou certos alunos, de quem prematuramente não se põe fé e já achamos que nem devemos perder tempo, são os que surpreendem e embarcam nas propostas não tradicionais, que envolvem a presença e a questão expressiva do corpo.

No dia 15 de março de 2019, na turma 1ºC do Ensino Médio, que era considerada extremamente difícil para vários professores, e para mim também, propus uma atividade de ocupação de espaço relativamente simples. Apesar da violência com que eles se tratavam - e me tratavam - a atividade demonstrou que os meninos que, neste caso são os mais indisciplinados e bagunceiros, também são os que se manifestam e se propõem a participar. Isso mostra mais uma vez que, os alunos que menos se encaixam no tradicionalismo e no sistema rígido de disciplina e comportamento, são os que podem oferecer grandes descobertas, desde que se busque meios de respeitarem as regras dos jogos propostos para que se consiga instaurar algo coletivamente. Como colocar então esse algo, esse fenômeno cênico, nessas circunstâncias? Como já vi em outras salas, como casar a orientação do jogo com a busca do silêncio? A busca da atmosfera transformada? E juntando os ingredientes das reações, relações, respostas, trocas e percepções? Ou seja, como essa busca pelo fenômeno teatral, no ambiente escolar, pode se dar mediante uma situação em que não dá para preparar os envolvidos em seus estados corporais? Estou aqui, depurando o meu olhar, para os aspectos e pontos mais indicados para observar a possibilidade de nos aproximar da experiência cênica. Pois bem, se não concretizar ou não acontecer, pelo menos, como observar que chegamos próximos ou apontamos para a experiência?

Nesse mesmo dia, na sala ao lado, turma 1ºD do Ensino Médio, observei outra coisa: essa turma me parecia uma das mais interessadas e adequadas e o clima dela me dava a entender que seria possível propor jogos teatrais ali. Mas eu andei me aborrecendo com eles. Dias atrás entrei na sala, após acordos, e estavam em um clima hostil e desleixado: muitos de costas, muitos para fora da sala, muitos com balas, chicletes e pirulitos, sala suja... Tudo jogado... Parecia um grande entulho... fiquei irritado a ponto de retirar os alunos que mais me aborreciam, ainda mas pelo fato de me ignorarem naquele momento. Ouvi reclamações, alguns foram para a direção, e tentei uma conversa. Mas talvez eles estejam me vendo com um olhar negativo após o ocorrido. Nesse dia nem propus a prática que eu desejava, solicitei atividade no caderno como lição para casa. Conversei um pouco com eles e vejo que está faltando muita sensibilidade de minha parte. Eu deveria apenas parar, somente me deter e observar, parar e respirar. Deveria unicamente ser público, ser plateia e também espectador. Ser aquele que estabelece relação e ressignifica o estar ali, sabendo abrir mão da proposta inicial para embarcar na atmosfera que, por diversas circunstâncias, é aquela, do irreprimível. É imprescindível não se descontrolar ao perder o controle. Ou talvez assumir que, no descontrole, algo de belo pode ocorrer.

Enfim, em 15 de março de 2019, propus uma atividade cênica de ocupação do espaço, com o andar pela sala de um grupo de alunos e também o jogo Coro e Corifeu¹⁶ no qual aleatoriamente um representante do grupo, de cada vez, se destaca na relação espacialidade. Essa movimentação gera uma dinâmica que desenha e redesenha o espaço da sala em questão. Tratava-se de uma sala bem numerosa e nem todos estavam no espaço aberto. Alguns, como costume fazer, estavam relacionando-se como público, apoiados nas carteiras encostadas à parede, que foram afastadas com orientação de recursos usados pelo professor.

Faço alusão ao jogo Coro e Corifeu, por ocasionar um múltiplo reflexo de prática de movimentação e uso do espaço. Este jogo tem estrutura épica pois narra o bando, brinca com os tempos e os espaços entre o sujeito, o grupo e o objeto de atenção. Tenho a impressão de que essa atividade é capaz de envolver absolutamente tudo dentro dela. Tive contato com esse jogo no curso de atuação que fiz na escola SP de

¹⁶ O jogo Coro e Corifeu está relacionado com nossa influência ocidental pois remonta elementos fundamentais do teatro grego. É muito comum em vivências teatrais e foi experimentado pelo arte-educador José Juliano Nagasawa em suas passagens por grupos e escolas profissionais. As estruturas desse jogo favorecem a improvisação em sala de aula por tratar-se de coletividades.

Teatro anos atrás e, na obstinação de reconfigurar o espaço da arte em sala de aula, vejo nele a oportunidade de dar impulso à criação por quase todas as classes de Ensino Médio nas quais eu entro.

Tenho sempre várias turmas para lecionar Arte, se não muitas até, e cada uma delas com seu perfil, algumas mais agitadas, outras mais pacatas, talvez apáticas, educadas, grosseiras, alegres, cruéis, alienadas, sonolentas, hiperativas, mortas, explosivas, destemidas, falsas, carinhosas, autênticas e também mistas. Nessa combinação de diversidades, o jogo Coro e Corifeu remete ao ambiente que fantasia sempre a minha mente, de um teatro que, embora feito como conteúdo em uma sala de poucos metros quadrados, estende as vibrações e os elos em caráter primitivo, de quem vive em equipe, agrupamento de pessoas que se aglomeram intensificando suas marcas e se separam deixando e juntando seus rastros. Intercalam e revezam seus representantes, dando margem para que cada um possa destacar-se, conduzir e tecer diferentes formas com seus olhos de lanterna e pés sensíveis de pintores nas telas do tempo diminuto.

Agrupamentos, bandos, representantes de grupos – tudo que temos na escola. Faremos sempre esse jogo de modo que possa enjoar e improvisar uma coisa nova dentro dele. Transformar-se-ão os caminhos que esses jovens traçam naquele chão frio com a presença e o movimento. Ocupemos um espaço, percebamos a vez do representante do coro que muda, conquista seu lugar num ritmo imprevisível. Vamos desenhar e redesenhar, construir e reconstruir as saliências da ação do grupo. As perspectivas são imensuráveis mesmo em uma única salinha retangular. Ganharemos destaque a um sinal de mãos, um passo, um gesto, um movimento, um olhar fulminante. E até que alguém me acompanhe ou me substitua, posso olhá-los de cima para baixo ou de baixo para cima, inclinado, sentado, agachado ou deitado. E num cenário brando ou pesaroso cujo clima não se pode prever.

2.2. Um garoto

Uma sala com adolescentes de doze anos de idade, em seu 7º ano do Ensino Fundamental. Essa é uma turma bem numerosa, na última sala à direita de um dos três pavilhões dessa gigantesca escola. Uma turma que se pode deixar conversando

do primeiro ao derradeiro minuto do período de aula que, sem dúvida, nunca faltará assunto a preencher o tempo. E lá estou eu a propor não só as tradicionais apostilas, caderninhos e livros como também as experiências práticas cênicas naquele espaço com medida de oito por dez metros aproximadamente. Tenho uma placa amarela para puxar o olhar dos alunos, de tamanho A2 com a inscrição “silêncio”. Para assim não ter que pedir silêncio bradando ou ralhando pelo silêncio.

Um outro cartaz amarelo direciona, por meio de um desenho, a disposição do espaço da sala para enfrentar um dos *poréns* desse âmbito: o fato de sequer saberem o nome dos que estão ao seu lado. Associo esse fato ao que nos lembra o autor Denis Guénoun (2003), sobre um adendo ruim das comunidades em que as pessoas nem se reconhecem e, podemos auxiliar esse cenário usando a forma circular na disposição das pessoas, o que permite que elas se vejam e possam ter uma experiência coletiva num lugar onde há isolamentos.

Peço, após vários minutos de orientação, que disponham os móveis da sala bem intercalados ao redor do recinto e nos posicionemos junto a eles deixando o máximo de espaço aberto para os exercícios. Mas a maioria desses alunos, do 7º Ano A, do Ensino Fundamental, costuma comprar bem as proposições.

Eis que em 27 de agosto de 2018, numa das tardes ali, algo me chama atenção. Na sequência de um dos jogos sugeridos – o Teatro Imagem¹⁷ – uma das equipes, composta apenas por meninos, montou uma imagem congelada; uma cena suspensa criada, no caso, a partir de um tema aleatório: tatuagem. Teria sido uma experiência da prática viva e efêmera do fazer teatral? O grupo, já subdividido, propõe imagem de uma situação, inventada ou revista por ele, com o tema escolhido como enfoque; combinam, ensaiam e montam a situação em uma imagem congelada (quem são, onde estão e o que fazem); ocupando espaço com expressões em um fato. Repetem a imagem criada e os demais alunos como plateia fazem suas leituras verbalmente e, numa próxima etapa, esse público faz alterações da situação colocada com novos movimentos em suspensão.

Outros grupos já haviam passado pelo jogo, era apenas mais uma equipe daquela leva. Os alunos da plateia aproximam do grupo e fazem suas alterações como se fossem massa de modelar, uma outra possibilidade para a mesma situação. Fizeram as modificações para uma nova leitura, porém, em um dos meninos foi

¹⁷ Teatro Imagem faz parte da metodologia abordada pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931 - 2009).

colocada uma expressão corporal que o incomodou (de forma não evidente para quem via de fora). Procuo ficar atento para intervir em caso de maldades e atrevimentos, mas neste instante não sei se faltou sensibilidade de minha parte, para perceber o que iria acontecer. Uma aluna comentou que o tal menino estava se sentindo desconfortável e, quando percebi, ele já chorava discreta e compulsivamente. Finalizei e dispersei esse grupo, aparente e felizmente muitos nem se davam conta de nada. Já finalizando o horário da aula, reclamei sobre o cuidado que devemos ter um com o outro, mas em verdade não houve nenhuma má intenção dos alunos nesse caso. Simplesmente uma expressão corporal emergiu algum haver daquele menino, a tal ponto de percebê-lo escondendo-se por detrás de outros colegas com suas lágrimas contidas.

Estávamos nos últimos minutos dessa aula e me vi fragilizado diante de algo contra o qual nada podia fazer. Numa das vezes em que busco compartilhar a experiência teatral, tem por consequência um talvez sofrimento e saio me sentindo causador de penúrias e dissabores. Naquele presente me senti cruel pelo que se sucedeu nessa dinâmica. Será que eu realmente não tive tato para conduzir essa aula? Será que devia ser para alunos mais velhos, de outras séries? Ou será a contrapartida pela dimensão dos obstáculos de convidá-los ao teatro mediante essas conjunturas?

Apontemos o quanto, nesse relato, a corporeidade pode trazer acontecimentos intensos e o tributo que pagamos por ela; sem vitimizar ninguém nessas ocorrências, apenas observar os desdobramentos do que é uma sala de aula e uma proposta em arte. A intenção aqui não é psicologizar e tampouco cair em qualquer grau de autoajuda. E sim observar que, se estou tratando a linguagem teatral, tendo a presença de diversos indivíduos, todos os elementos que constituem o jogo proposto fazem parte do que se vivenciará. Apesar de que, para o contexto da escola, já tenho a suspeita de que o olhar voltado para o aspecto da comicidade, do riso e do divertimento possa ser uma importante chave para despertar atenções. O teatro é espaço para se lançar, apesar dos medos e inseguranças, enfrentando o que as relações podem irromper em questões de afeto. Do mesmo modo que ser professor nessa lógica de se reorganizar, na maneira como se atua para ressignificar a escola, envolve uma responsabilidade enquanto espaço de amor pela nova geração e não apenas de perspectiva empreendedora (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Comumente, estamos à mercê de diversas formas de violência e correndo perigos; a escola também nos é ameaçadora. Uma vez que proponho o jogo teatral, os incômodos, assim como possíveis situações hilárias, se manifestam como elemento do jogo. No caso desse aluno da situação mencionada, já que a questão não está em se debruçar sobre possíveis dramas reais, podemos encarar com o argumento de que as paixões - ou afetos - podem vir à tona no campo da efemeridade de que é constituído o acontecimento teatral.

Lançar-se em sala de aula, lançar-se ao jogo traz o tal mar de interatividade e o mundo das incertezas. Independentemente da proposta em arte, o espaço em questão vai provocar também os incômodos pessoais e, no âmbito da criação, eles, apesar de sua monstruosidade aparente, se traduzem em qualidade poética para o universo cênico. Uma vez que a proposição é teatro, são as vidas que estão ali, diante de nossos olhos. Para Guénoun (2003), é o invisível da vida que está para ser visto em cena.

Temos que lembrar que não estamos lidando com aspirantes a artistas de teatro. Quero provocá-los ao conhecimento e à experiência na linguagem. Não há técnicas em sentido profissional a serem trabalhadas. O jogo de ênfase mais narrativa e performativa por natureza é, neste caso, o achado para a intenção teatral. E a realidade que envolve o mundo desses discentes foge de controles. O comprometimento com o foco teatral nos liberta dos pesos dramáticos. Aqui faço uma analogia ao modo de operar teatro que não comporta mais a ênfase por conflitos e sim o desvendamento do jogo em um revelar das estruturas.

O teatro é o jogo deste existir que oferece ao olhar o lançar de um poema. Só o teatro faz isto: só ele lança o poema para diante de nossos olhos, e só ele lança e entrega a integridade de uma existência. Comandados por este lançar, que vem dos extremos poéticos da língua, a nudez, a precisão e a verdade fazem do teatro uma necessidade - absoluta (GUÉNOUN, 2004, p.147).

As estruturas desnudam o espaço, o tempo e também os elementos de aspectos trágicos, dramáticos, cômicos ou líricos. Observando as táticas de trazer o interesse, imagino atentando à questão da felicidade que pode ser inerente à experiência, que a diversão através do riso, pelos momentos do inusitado, merece muita atenção daqui em diante. Porém, a subjetividade de cada ação e cada momento tende a presentear-nos nas fagulhas do inusitado em efervescência.

Mas como traduzir em expressão cênica teatral essa dinâmica de intempéries, esses acenos, essa mistura de ânimos, e o enfrentar das criaturas ostras que se difundem em nossa frente? Será possível realmente proporcionar, forjar ou adentrar os meandros do teatro através de uma simples orientação ou enunciado? Visto que é dessa maneira que muitas propostas são abordadas para as ações em sala de aula. Analisar-se-á que, se na origem ocidental a palavra teatro quer dizer o lugar de onde se vê (GUÉNOUN, 2003), então, nesses pensamentos sobre a ousadia de fazer teatro em sala de aula, a grande questão do fenômeno pode se dar por parte principalmente de quem é o propositor – o professor. É deixar que os alunos nos apresentem-se. Teatro no ambiente escolar como o inverso de oferecer a eles, o movimento de que aquilo que se manifesta com eles é em genuinidade o seu olhar. Para que se promova o teatro em sala de aula, de modo que sobrevivamos ao caos, chega-se à sensação de que o lugar em que se provoca os alunos para a criação é o lugar do nosso mergulho desafiador. Os alunos, suponho que terão uma experiência na linguagem tratada a partir de nossas provocações, desde que a experiência desse fluxo seja a nós permitida antes de tudo.

A questão que se coloca é: como promover o acontecimento e a experiência teatrais na escola. Lembremo-nos que para Dewey (2010), a experiência estética se dá quando resistências, tensões e inquietações se transfiguram para um desfecho irrestrito e gratificante. Sendo assim, além de detectar as falhas, as dificuldades em propor, os supostos insucessos, a resistência de alguns, os preconceitos, a responsabilidade com um grupo, certos incômodos da exposição, os desafios da corporeidade envolvida, os medos, as inseguranças, as agressões e todos os monstros que podem vir à tona, o assunto é permitir que cada aula por nós assistida traga ao seu tempo e espaço seus ritmos, suas cores, seus sons, suas imagens... instaurando a dinâmica de sua natureza e subjetividade.

2.3. Pensando as regras para o jogo

É memorável a espontaneidade da turma 2ªF, Ensino Médio, no jogo narrativo História em Quadrinho em Cena, em 8 de junho de 2018. Me pediram que não tivesse número limitado de participantes no jogo. Observemos aqui o caso de se quebrar

regras - em analogia com as normas que em geral já estão associadas à ideia de escola, e uma tal espontaneidade pode surgir potencializando o trabalho em arte.

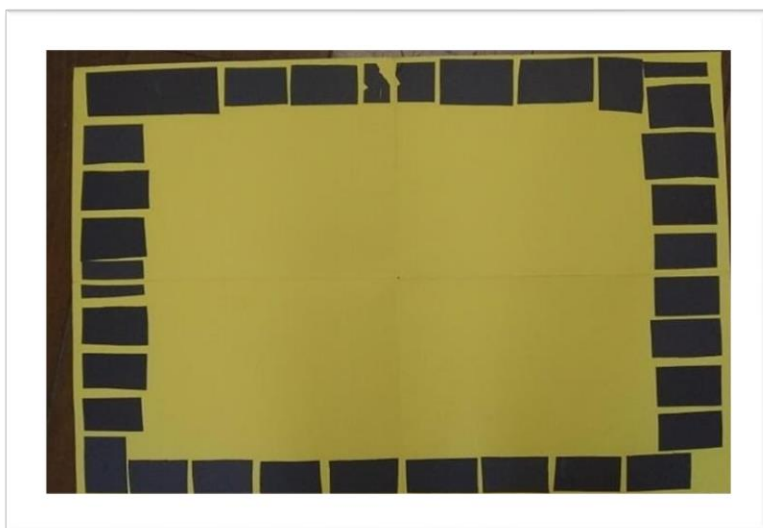
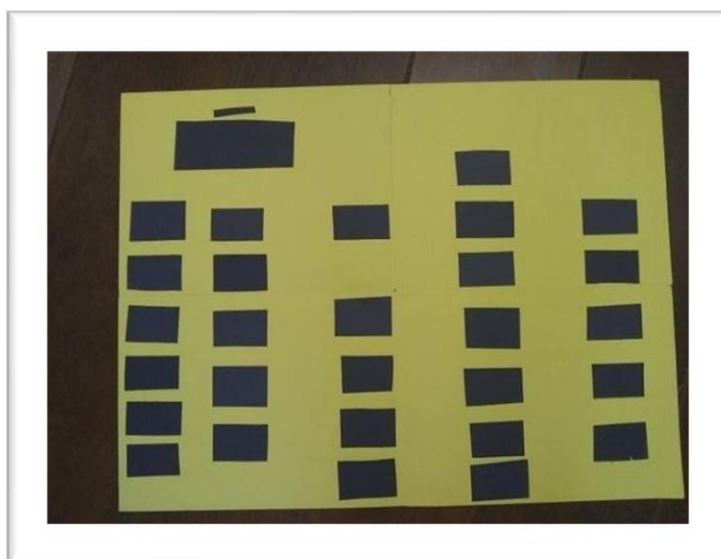
O registro também se torna miscigenado, já que são várias salas para entrar em um mesmo dia, misturam-se as imagens, as sensações e as datas no tempo. Vale a pena aqui fazer um aparte para lembrar que, na maneira como a escola pública se organiza pedagogicamente, o professor desenvolve suas propostas em um movimento de entrar e sair de salas de aula, chegando a pelo menos três salas diferentes em um só dia. Tendo que repetir a mesma atividade diversas vezes abarcando todas as impressões já vividas e readaptando sempre conforme a singularidade de cada momento. Consideremos também suas transformações físicas e mentais no decorrer de várias salas por dia, semanas e meses.

Com relação à História em Quadrinhos, consiste num jogo em que uma equipe de quatro alunos improvisa histórias apenas com imagens corporais congeladas numa sequência de três quadros dispostos no chão, como as famosas tiras dos gibis. Monta-se uma foto que vai evoluindo até finalizar no terceiro quadrinho. Trata-se de um exercício que permite um arco infinito de improvisos e cativantes situações com os corpos associados em cena. Não se combina nada. As histórias, ou simplesmente sequência de imagens, se constroem pelas leituras e sensações momentâneas e, neste caso, estamos falando de uma turma que costumava ter abertura para essas práticas, apresentando inclusive resultados sofisticados, elaborados e muito sensíveis.

Pois bem, na rodada final do jogo das Histórias em Quadrinhos, os alunos e alunas da turma 2ºF pediram que não tivesse um número definido de participantes, que esta regra apenas ficasse livre. Creio que esse pedido, que veio de uma aluna, não se fez quebrar propriamente as regras, somente deu uma abertura maior ao jogo. A questão do número de jogadores fez tanta diferença? A rodada foi incrível. Jogaram livremente, ultrapassando um pouco o número original de integrantes na equipe. A sugestão poética do conteúdo que se deu era algo como um grupo de jovens que se encontram num parque, foram revistados pela polícia e, finalmente, concluía no clima de que tudo estava certo, sem punições e repreensões autoritárias. E o andamento do jogo foi transcendental, liberto de tensões e estados de penúria. Incrivelmente, muito coeso com as reivindicações defendidas aqui nos desejos que me regem.

Vejo que o encontro com a espontaneidade aponta a possibilidade de teatro acontecer, já que minha indagação frisa o acontecimento no espaço escolar. Aqui as

placas amarelas, mostrando como organizar os móveis da sala, entraram indicando o público em apenas uma das paredes da sala para ajudar a fruição. Mesmo sendo uma sala de boa aceitação, os comportamentos são tão mutáveis que os medos acabam se envolvendo. Mas nesse caso houve uma dinâmica bastante orgânica. De maneira que, nem de longe, pensamos nos questionamentos utilitários de para que a coisa serve.



Figuras 7 e 8¹⁸

¹⁸ Cartazes amarelos usados como recurso para orientar a disposição do espaço da sala para realização de jogos teatrais, um representa a disposição tradicional dos móveis e o outro o distanciar das carteiras para iniciar e instaurar o jogo, São Paulo/SP, 2018. Fonte: Arquivo pessoal.

A materialidade corpo é, por vezes, tão negada que pequenos momentos como esse tornam qualquer acontecimento gigantesco. Lembremos que apesar de minha identificação com adolescentes, estamos numa situação de individualismo e de predominância ao desestímulo como algo naturalizado. Portanto, todo e qualquer acontecimento nascido de nossa proposição e que possa contribuir com uma experiência a ser lembrada, deve ser contemplado. Lembro aqui que os episódios de preguiça, medo e desânimo por vezes aparecerão. Cansaço pelo ingrato horário das 7 da manhã, mexendo na zona de conforto, além de nem saber onde reside um interesse ou uma organicidade por fazer teatro.

Quando a proposta é muito livre, parece que causa mais receios ainda. Principalmente quando a forma é circular e nos expõe por todos os ângulos. Ser percebido, estar em exposição não é fácil para muitos de nós. O contraponto seria: ter normas e regras definidas; mas para os medos amenizarem, é preciso conciliar com ajustes, fazer adaptações para que a espontaneidade encontre caminho. Pensando em uma formação mais específica em linguagem teatral, a forma possui tantos paradoxos, como por exemplo ter técnica para não parecer que tem técnica, como ter noção de que estamos conduzindo uma fabulação sem paixões exorbitantes que nos façam perder o controle. Porém, a forma como trato, proponho ou trago à tona o jogo na escola, deve também ter suas concessões, suas contra leis, suas fugas. Ou seja, jogar com uma realidade que é ela própria em sua ambiguidade de se representar, uma vez que há, do lado de fora, uma relação num jogo de quem se expressa e quem assiste. Aqui lembro-me também de minha postura, de minha energia, de minha conduta não muito simpática. Que fico nervoso e esqueço também o quanto devo assumir os riscos. Será que minha espontaneidade se manifesta? Meus medos transparecem? Para conciliar essa mediação que faço com eles e as distâncias que se colocam entre professor e alunos, Masschelein e Simons (2018) comentam que, para que eles estejam presentes é necessário que o professor esteja presente. Pelo menos fica sendo um requisito para que haja essa possibilidade. Sendo assim, observemos em que ponto pode se instaurar este fenômeno, que transforma espaço, que transcende, que é efêmero.

2.4. Tudo é brincadeira (?)

Ensino Médio, turma 1^oA, meados de março de 2019. Carteiras e cadeiras enfileiradas em uma sequência só, encostada nas quatro paredes. Espaço mais livre. O jogo de hoje foi um adaptado por mim. Para trabalhar o senso de equipe, deslocamento pelo espaço, com desenho e ritmo e ação direcionados com o olhar. A dinâmica se dava na figura de um triângulo atravessando duas extremidades da sala. Sem perder um andamento, tratava de movimentarem-se com a pessoa da extremidade aproximando com andar bem rápido na direção da pessoa na outra extremidade, olho no olho. Corria-se e parava-se diante do outro sem perder a direção do olhar. A intenção de provocá-los como algo sem pé nem cabeça não era por acaso, até porque era só um exercício de comunicação e presença.

Aquela aluna, uma adolescente de quinze anos, que me conhece há alguns anos, em um determinado momento dessa aula com jogo, comentou perto de mim: "Professor, o senhor parece que fica bravo quando a gente se diverte...". Parei. Me pareceu preocupante porque costumo frisar sempre que, apesar das regras dos jogos e das orientações, o riso é natural e devem deixar que venha se for o caso. E que ele ocupe o tempo necessário, intercalando com as outras ações. Prometi que cuidaria com mais atenção deste meu anseio de que os jogos aconteçam sob o meu absoluto controle. Há de se deixar que a dinâmica tome os rumos que a situação permite. Há de deixar-se habitar o descontrole. Esses momentos me fazem lembrar que minha ousadia pode ser grande diante do incontrolável. Não foi a primeira vez que um aluno comenta algo semelhante; dias antes, ou dias depois, um aluno risonho da mesma sala, que também conheço há alguns anos disse "O senhor não brinca, o senhor não é legal... ". O comentário me comparava com outros professores que ele toma como exemplo. A dinâmica das salas tem me convidado a deixar a seriedade, a não ter a preocupação; é corriqueiro o sentimento de que estou tenso, carrancudo e frustrado; algumas vezes tentando disfarçar. Um outro, um terceiro aluno, desta mesma sala e que também conheço há alguns anos, após a aula acabar e do lado de fora - já que viram as costas ao professor e saem sem permissão - disse que "Não tem jeito, nós não pretendemos ser artistas, não seremos profissionais de teatro, a gente não quer saber de nada, tudo é só brincadeira mesmo. Para gente tudo é brincadeira!..." Pois bem, acho que o que se aponta é que vários exemplos levam a crer que devemos brincar. Corrijo os alunos em quase todas as salas, eles perguntam pela "brincadeira do dia" e eu comumente respondo: "Não é brincadeira, é jogo!". Penso ser melhor não

me comprometer com a palavra brincadeira pelo fato de que não se tem necessariamente o intuito de puro entretenimento.

Tendo a intenção de promover ou aproximar a experiência com o fenômeno teatro, observo que há sinais constantes de que o divertimento e o riso são fatores para esse acontecimento. É pelo fato de serem adolescentes ou pela dureza do ambiente da escola? Será uma resposta ao clima caótico e sólito, proporcionado pela maior parte do tempo ali? Quando o espaço é tomado por esse divertimento, as relações se estabelecem de modo orgânico e os olhares às atenções redirecionam mutuamente. O local é preenchido com espontaneidade. A palavra espontaneidade ganha um significado gigante para a proposta principal dessa empreitada. Inclusive, nesse episódio, na quarta aula do dia em outra sala, mesmo com um aluno difícil e grosseiro tendo atrapalhado a proposição cênica, os alunos desenvolveram o jogo com interesse e ousadia, vi que as minhas interferências atrapalhavam. Alunos chegaram a pedir que deixasse rolar, que deixasse os alunos do jogo continuarem, porque eles estavam criando.

Lá vou eu outra vez esquecendo que eu sou apenas um e de novo meu medo desnecessário de perder um tal controle, minha insegurança sem precisão nenhuma. Poderei eu permitir maior liberdade aos alunos e a mim mesmo, assim que abrir mão de minha possessividade? Há a possibilidade de uma clareira se abrir no caminho da presença e espontaneidade do acontecimento. A orientação e as regras básicas são dadas, agora é questão de embarcar nos desdobramentos. Os arcos e as flechas são distribuídos, mas os rumos do disparo das flechadas são uma outra história.

2.5. Um projeto educativo

Educar para humanizar o trânsito. Era o nome de um projeto que a escola precisou desenvolver e que teve suas apresentações em setembro de 2019. Por ser professor de Arte, na comum ideia taxativa, fui escalado para cuidar da customização da escola; porém, me aventurei a trabalhar uma montagem cênica com uma das classes. A turma 1ºB do Ensino Médio, que é talvez uma das mais interessadas e expressivas, ou, para alguns, uma das menos desinteressadas. Propus a essa turma que trabalhássemos um jogo cênico com a provocação-disparador do tema

Trânsito. Apesar das situações, com o assunto, que eram um tanto óbvias, a intenção foi apresentar a outros alunos num dia específico em que haveria pessoas de fora, de uma instância maior do projeto.

Fico refletindo algo sobre a nossa dificuldade enquanto pessoas cansadas. Assim como nós professores, muitas vezes, percebemos-nos esgotados, desanimados, desmotivados, sem perder o jogo de demonstrar algo contrário disso, os alunos também demonstram um cansaço. Não há, independentemente das crises relacionadas com a gestão e atuação da diretoria de ensino e governo, um vigor e uma vontade de viver que possam acompanhar a força e o ímpeto necessários para um trabalho de natureza cênica. Da mesma maneira que no dia a dia em sala de aula irrompem-se momentos poéticos e intensos, as coisas se desfazem dissolvendo-se entre os dedos, assim como numa proposta de jogo ou qualquer exercício teatral, assim como um trabalho a ser apresentado, assim como a simples vontade de estar na escola. Existem salas em que a indisciplina, a desatenção e o desrespeito são maiores que outras. E até mesmo por questão física evitei as piores da lista. Enfim escolhi a sala que menciono e que inclusive já havia trabalhado a linguagem cênica em projetos de aula anteriores. Como ali, em sala de aula, eu cheguei a presenciar momentos poéticos incríveis, apesar de volúveis, senti que uma propensão maior de sensibilidade à criação teatral seria encontrada. Propus então que criássemos, a partir do disparador temático do projeto a ser realizado pela escola, a composição de três quadros/imagens inspirados no teatro imagem de Augusto Boal.

O trabalho foi desenvolvido em sala de aula e ensaiado em salas ociosas separadas. Foram seis alunos na montagem das imagens congeladas e mais quatro alunos na assistência para efeitos sonoros e contrarregragem, numa dinâmica de fácil substituição em caso de imprevistos com alguém. Quatro meninas e dois meninos para as imagens. Para a assistência duas meninas e dois meninos. O processo de criação e ensaio, em grande parte, foi em sala com os outros vinte e tantos alunos vivenciando a criação juntos e propondo situações para formar as imagens. Além do aspecto épico narrativo da atividade vinda de Augusto Boal, eu orientei para que estruturássemos o trabalho de modo menos lógico possível, sem a sequência de uma peça dramática com conflitos.

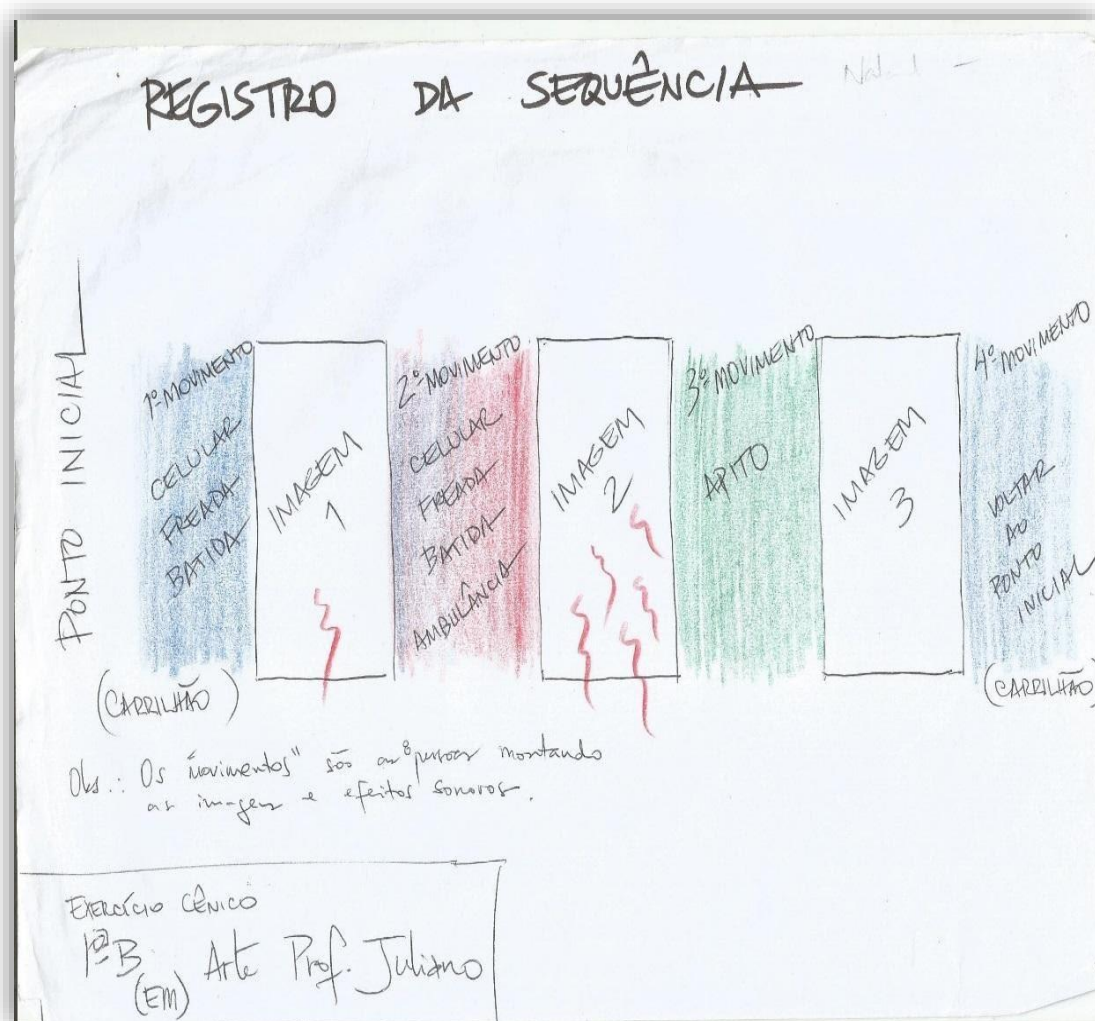


Figura 9¹⁹

Tratavam-se de duas sequências de três imagens mescladas entre o silêncio e os efeitos sonoros de celular e instrumentos musicais. Além de outros materiais que se agitavam entre o movimento e a inação. Apresentamos dia 18 de setembro de 2019 para várias turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, o tempo de duração da obra não ultrapassava seus três minutos. Quanto mais as apresentações forem de formato relâmpago, parece-me que é melhor para nem dar tempo ao possível tédio dos alunos.

¹⁹ Esquema gráfico estrutural para o jogo cênico desenvolvido no projeto Educar para Humanizar o Trânsito, com a turma 1ºB do Ensino Médio na Escola Estadual Brigadeiro Gavião Pexoto, São Paulo/SP, 2019. Fonte: Arquivo pessoal.

Embora para o meio teatral nada disso seja uma novidade, tenho justamente a intenção de oferecer trabalhos que subvertam a lógica das pecinhas com suas lições de moral, suas mensagens e histórias com lógica temporal. Tendo um cuidado para não subestimar o tradicional, porém, lembrando que o mais importante é pensar na arte e como fazer viver a linguagem teatro intencionando a possibilidade do fenômeno no âmbito da escola. Interferir totalmente na lógica que está posta é muito violento. Faz com que eu veja, ali, que o teatro é importante só para mim. Uma tristeza nos invade. Lembremos do fato de que eu devo ser mais público deles. Observar a eles e deixar que algo ali me afete. Querer apenas que eles embarquem no que eu proponho não está dando muito certo, por hora. Vejo que a única saída é se agarrar a alguns momentos. Porque infelizmente aqui tudo se dilui em um piscar de olhos.

Acho que é melhor trabalhar com a sala mais conflituosa, porque assim não se geram expectativas. Quando escolhi o 1ºB, eu estava supondo que seria compensador, considerando que conseguimos estruturar, montar e apresentar o trabalho para outros alunos, já está de bom tamanho. Valeu pelo momento em que tivemos uma troca, alguém assistiu, alguém viu.

O deslizar de um aluno muito gentil em cena, o jogo esprevidado do outro e a presença do “movimento ninja”. Este foi um comentário falado por um menino do público expressando o quanto achou impressionante aquela atuação; isso nos parece um ponto relevante para se observar, por se tratar de um sinal do que se pode investir em um jogo teatral, para que causemos provocação na relação obra e público durante o fenômeno. De qualquer modo, vidas estão presentes ali e um ou outro estado sensível de alguns mais atenciosos que conseguem dialogar com os elementos, cores e relações de tempo e espaço que se conectam. Podendo se traduzir em fagulhas, faíscas poéticas. Mas talvez isso seja apenas fruto da minha imaginação ou a única coisa a qual posso me apegar.

Eu queria muito dividir esse trabalho com os alunos das outras turmas de Ensino Médio, com quem venho desenvolvendo essa forma contemporânea de linguagem cênica no âmbito da escola, mas os integrantes da obra em questão disseram não. Atentando ao fato de que algumas alunas deste jogo cênico explicaram ao público, verbalmente, aquilo que a obra mostrava, faço uma associação entre o que aborda Masschelein e Simons (2018) e o que ocorreu com essas meninas: fundamentaram o exercício supondo que uma utilidade vem em primeiro lugar. Queriam saber se os alunos que assistiram entenderam, para explanar os

significados; quando a intenção era que a própria obra se faz matéria de conhecimento. A montagem do jogo, nesse caso, é educar sobre o trânsito, mas é também uma maneira de fazer teatro para aprender teatro. É um caminho de conhecimento pelo conhecimento. Ainda em analogia com as palavras de Masschelein e Simons (2018), usa-se assunto vinculado a um problema social, e nos recursos cênicos atinge um estado de suspensão, uma atividade que alcança um significado em si mesma, teatro pelo propósito maior de teatro. E as alunas, por estarem presas à função de tangenciar/mediar um serviço social, acabaram encarando a obra apenas como um meio para se aprender melhor a relação com a organização do tempo e a locomoção no espaço, questões óbvias do tema, desvinculando o aspecto mais sublime que se compartilhava naquele momento. O jogo cênico não é apenas um condutor para se aprender um determinado assunto, mas uma elaboração que se faz por e pela arte. No momento do jogo, somos a matéria do próprio jogo sendo praticada.

Acredito que posso fazer uma relação entre o que Masschelein e Simons (2018) falam e o que ocorreu com as meninas do 1º B no jogo cênico desse projeto: uma necessidade de justificar o trabalho com as exigências do mundo e sua aplicação diária. Queriam saber se os alunos que assistiram entenderam para explicar a eles; quando a intensão é que a própria obra é matéria de conhecimento.

Esse conhecimento e essas habilidades são, assim, libertados, isto é, separados dos usos sociais convencionais, atribuídos na medida em que são apropriados para eles. Nesse sentido, a matéria sempre consiste em conhecimentos e competências autoindependentes. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2018, p. 32).

Uma vez que se mostra o trabalho, ele se vincula à competência do fenômeno vivido ali. Por mais que se tenha referencial do cotidiano, trata-se de um conhecimento que, no âmbito da escola e da arte, torna-se matéria, de caráter único e autêntico. Nos permeia para além do que circula na sociedade e transcende o olhar e o estar. Porém, suponho que isso evidencia mais para o público do que para os que estão em cena, pois na assistência a posição de liberdade é maior, estão na suspensão de um entreter. Já os que propõem um trabalho, possivelmente se sentem na responsabilidade de serem úteis e produtivos.

As meninas tiveram um apego à necessidade das palavras, mesmo como forma de explicar após a apresentação. Mas além das palavras há infinitas linguagens, podemos escolher a corporal e outros códigos também.

No teatro há, além das palavras, infinitas linguagens através das quais se estabelece e se mantém a comunicação com o público. Há uma linguagem corporal, uma linguagem do som, a linguagem do ritmo, da cor, da indumentária, do cenário, a linguagem da luz – e todas podem ser acrescentadas àquelas 25 mil palavras disponíveis (Brook, 2000, p. 79-80).

2.6. Detalhes e observações descompassadas

Uma torrente de questões que se apresenta, me preocupa, me satisfaz, me deixa em indagação, me faz questionar vários porquês.

Numa sala de 7º ano, me deparo com meninas e meninos comentando que lembram das atividades que fazem comigo quando precisam criar outros trabalhos escolares que pedem expressão. Tem até alguém que almeja ser profissional de teatro, depois de vivências realizadas em salas de aula.

As tensões pelo ambiente de dúvidas e receios me deixam um pouco carrancudo e com o corpo prejudicado, e isso me leva a pensar que o desafio é tão maior para mim do que para eles, já que é preciso jogar-se no campo do desconhecido. No desafio do jogo teatral cada aula trata de um espaço novo de descobertas. Brook (2015) comenta que existem momentos em que devemos deixar que a prática diga o que é necessário, já que muitas vezes nos frustramos com resultados que não eram o esperado, não basta apenas ter tantas cartas nas mangas quando tratamos de questões que, no fundo, são tão complexas e caminham com a pulsação da vida.

É bom deixar que os espaços e as pessoas se apresentem. No início do intenso ano de 2019 comecei o trabalho em várias salas de Ensino Médio, abrindo um círculo e espaço na sala. Pedi que os alunos fossem para o meio para quebrar as possíveis timidez e exclusão. Que se colocassem, ocupando o local, sem precisar falar nada verbalmente, podendo dizer o nome se quisessem, contar qualquer coisa, ou simplesmente ficar parado, olhando. Sem nenhum certo ou errado. Tudo aleatoriamente. Se fosse o caso, o grupo todo poderia ficar olhando para o espaço

aberto, sem cobrança nenhuma. Estava eu preocupado com a maneira de começar o ano, incutindo o que eu acho que é proposta inovadora para essas aulas com jogos. Uma maneira de iniciar a aula com recursos de oficina teatral, afirmando presença e uma forma de movimentar os saberes.

Essa apresentação, que pode assumir a forma de uma imagem fixa, de um gesto, de uma “prova” na qual cada um reage à instrução como quer, exige um esforço, supõe que sejam vencidos os primeiros acessos de timidez. É preciso encontrar forças para escapar ao anonimato; é preciso suportar os primeiros olhares e também realizar um ato responsável, voluntário, não obtido pelo viés de uma instrução equívoca (RYNGAERT, 2009, p. 80).

Essa questão vale tanto para mim quanto para eles nos momentos iniciais. Esse é um desafio para todos sem exceção. Ainda mais em caso de alunos que estamos vendo pela primeira vez. Assim como coloca Ryngaert (2009), a proposta é complicada por sua natureza efêmera, difícil porque costumamos sistematizar vários exercícios para incluir a todos, não sabendo nunca o que de fato será e, aos poucos, se conhece o grupo e se estabelece o clima. E quando se tem alunos que não se manifestam - o que sempre acontece nesse caso -, tudo bem, não se deve pressionar nunca. Penso que o simples fato de estarem ali, se desligarem seus celulares, não estão deixando de fazer parte da tal aula. Acontece de alunos não quererem participar por algum medo, por questões consigo mesmo, por não confiarem no grupo ou por não compreenderem o que está no convite ao jogo.

Em todos os casos, o tempo aparece como critério essencial. Deve ser possível reservar a cada um o direito ao retraimento a ao silêncio, o direito a uma expressão mínima, patamares que levam à manifestação sem risco de julgamento ou de condenação (RYNGAERT, 2009, p. 46).

Numa turma de 2º ano do Ensino Médio, que já foi ou ainda será mencionada, os cartazes amarelos que uso para orientar a espacialidade da sala e outros detalhes, colaboraram com o desenvolvimento de boa parte dos jogos. Rememoro essa classe com muita espontaneidade, em que a possível experiência se deu em fenômenos de atributos teatrais. Mas devo fomentar comigo que também há uma dificuldade de se chegar a eles e que são indagações a serem trabalhadas na voz dos autores, na minha própria e na dos alunos. Uma das demandas extremamente urgentes sobre as relações escolares é saber ouvir. Essa é uma dificuldade com a qual a sociedade vem

sofrendo, e que se reflete no meio escolar em questão, em diversos âmbitos e, deste modo, doar-se fica mais distante e isso revela um contratempo para a linguagem de jogar em grupo, em dupla, entre seus comuns, em uma situação de coletividade. A favor do jogo, a escuta precisa proliferar para além das escolas específicas de teatro, como fator a favorecer os acontecimentos que proponho. Uma recomendação aos atores e que também se direciona aos não atores, no caso os alunos envolvidos nessa linguagem.

A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encadeamento. A escuta do parceiro comanda, em larga medida, a escuta da plateia. Estar alerta é uma forma de sustentação do outro, qualquer que seja a estética da representação (RYNGAERT, 2009, p. 56).

Pulando para outra classe...

Nessa acreditável ou não dinâmica com que as aulas acontecem, quero ressaltar aqui a importância de saber parar e mudar completamente as estratégias e a forma de encarar situações inesperadas. Suponho que seja até mesmo o caso de sair, fechar a porta, voltar e abrir outra vez a porta e dizer novamente “Bom dia! Como vocês estão?” E iniciar como se nada tivesse acontecido antes.

Dia 20 de fevereiro de 2019, fui feito de bobo no sentido mais pejorativo possível. Um dia em que as zombarias prevaleceram. Medos que crescem diante das más vontades, me sentindo anos-luz de distância de qualquer possibilidade de investigação abarcadora. Fico pensando em como subverter não só minha lógica de ensinar arte na escola, mas também desfigurar o que há de ruim como a zombaria em algo que favoreça a aula. Não sei bem, tem horas que sentimos fortemente que a coisa está ficando cada vez pior, decepção pela velha história de acreditar nos outros e num futuro próspero em sensibilidade. Se ofereço algo em que acredito, é para que possamos nos deslocar em nossos modos de redescobrir o mundo e percepção de si num cenário maior. Estamos frágeis em encontrar nossos posicionamentos que, se eu puder chamar a atenção de alguns, por alguns instantes, já está valendo como ação para que nossas buscas não atendam apenas às nossas preocupações de serventia numa sociedade que nos proíbe de ser seres autênticos. Cada investimento em novos recursos, busca de diferentes estímulos, novos equipamentos, vídeos,

músicas, objetos numa caixa surpresa, uma maquiagem, panos de cores vibrantes, alguns bastões de papelão - e qualquer esquisitice que possamos inventar ou adaptar -, pode significar uma parcela para que, nesse jogo de espelhos do ato de ensinar, tenhamos a possibilidade de nos reconhecer. Como o próprio jogo demonstra, as expectativas não cessam, embora nem sempre encontrem força para se manifestar.

Portanto, bola para frente! Ajustemos as regras e a busca de estratégias. As reações dos alunos e sua espontaneidade caminham mais tranquilamente quando as coisas são entendidas. Estou pensando mais no que devo olhar diante dessa situação; uma vez que proponho teatro devo observar as práticas para que isso aconteça e os objetivos, nessa ação, não são tão específicos. A liberdade que se dá na natureza dessa proposta acaba sendo confundida, provavelmente porque há de se encontrar fórmulas para que os alunos se aproximem, o que exige paciência extrema até pelo fato de que muito do que se desenvolve na escola é para uma tal posteridade. Articulo a reflexão de que a utopia relacionada com desenvolver teatro como um acontecimento que transcende, se discerne de mãos dadas com o ideal de escola que retoma os sentidos originais de um tempo que se deve emancipar à parte dos padrões, de controle, de consumo e produção.

Pensa-se que hoje é possível conceber fazer experiência com as diferentes formas de “tempo livre”, o tempo em que a aparentemente muito importante lógica da sociedade da empregabilidade e da eficiência pode ser colocada entre parênteses, temporariamente suspensa para que o indivíduo não seja mais mobilizado, mas lhe seja permitido se preocupar com uma coisa, em um lugar, por algum tempo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 162).

2.7. Um exercício de concentração e olhar - o corpo como material de trabalho

Em determinada sala de Ensino Médio observei que os jogos desafiam demais a capacidade de laborar com a comunicação e com o olhar do outro. Neste relato, temos uma reflexão de fevereiro do ano de 2019. Além do que, temos uma questão séria em lidar com o corpo como um todo para a experiência de quem está no trabalho que é visto, no espaço aberto onde a dinâmica acontece.

Um exercício que propus algumas vezes dividindo a sala em duas turmas, uma que faz o exercício e outra que observa, com revezamento - atividade que adaptei de exercícios que realizei em outras situações de minha vida teatral -, de correr em direção ao outro numa sequência em que cada um faz um trajeto numa linha reta olhando nos olhos do outro que está no fim da linha. Deve-se parar cerca de um metro da pessoa e olhá-la fixamente, olho no olho, por uns dois segundos, volta-se para a fila e é a vez do próximo. Uma fila de alunos, em forma de letra L, que vai se movimentando conforme o da frente, de uma das pontas, corre do seu ponto até o outro (um de cada vez) formando, com a corrida, o triângulo no espaço da sala. A corrida se dá na diagonal, entre um canto e o outro da sala. Há uma questão de concentração e apoio a ser trabalhada entre os pontos do que corre e do que espera, há uma forma de revelação de si para o outro, no olhar e na presença direta. Cada um do grupo recebe na corrida todos os que estão enfileirados, mas cada indivíduo tem o seu momento. Trata-se de um exercício aparentemente simples, no entanto, um outro grupo disposto como espectador está na experiência de assistir, e ele possivelmente afeta as sensações dos que estão na prática do jogo. Tanto que nos deparamos com algum aluno ou aluna que, quando vai iniciar sua corrida, um bloqueio dele ou dela toma conta. Acho bom quando eles se deparam com respostas de seu corpo que os surpreendem, simplesmente experimentar suas fragilidades numa ação singela. A reação dos outros causa medo? Ou minhas explicações e exemplos são equivocados?...

Além do desenho triangular formado no espaço, temos uma tríade que remete à execução cênica: a pessoa com sua ação de correr, atenção ao outro que está na sua linha de chegada e a relação com o público. A corrida é como se fosse para um abraço, mas para-se diante do foco e apenas olha. Tenho aí um exemplo de o quanto trabalhar com a materialidade corpo afeta essa ação da presença, num desafio que aparenta ser simples, porém altera a convenção tradicional que a escola carrega: que é todo mundo quieto e em seus respectivos lugares. Sem pressões e com cautela, cabe a mim romper esses paradigmas. Se nas aulas de Educação Física os alunos chegam a se lançar em partidas esportivas, por que não se aventurar também com um tônus semelhante nas aulas práticas de Arte? Ainda mais considerando que, no caso de teatro da forma cautelosa como escolho fazer, o desgaste físico é bem menor.

O estatuto do corpo é, portanto, ainda mais ambíguo nas oficinas, já que não nos baseamos em um corpo esportivo e bem treinado, nem num corpo com competências expressivas desenvolvidas. “Ordinário” na origem, o corpo do jogador é, no entanto, revestido de uma importância particular desde que confrontado com outros corpos e exposto aos olhares em um espaço vazio. Ele se torna ainda mais vulnerável no espaço de jogo na medida em que está excluído da maior parte das atividades de formação (RYNGAERT, 2009, p. 70).

Repara-se a variedade de elementos que surge das atividades teatrais que são vividas no desenvolvimento dessas práticas, uma vez que alguns mais adeptos aos jogos dinamizavam os ritmos e acrescentavam movimentos à corrida, gerando realces ao fazer, mesmo não estando nas regras orientadas; até porque é preciso deixar que eles estabeleçam suas identidades ao trabalho, principalmente se for de maneira espontânea. Porém o receio do olhar e da observação de seu movimento pelo outro, revela algo mais: talvez a negação desse corpo, a dificuldade em perceber essa matéria como meio investigativo, mesmo podendo ser base da expressão, e não só teatral. Mesmo não sendo crianças e sim adolescentes, pela variedade de corpos, paixões e ânimos que estão na sala de aula, pode-se dizer que quando aceitam a dinâmica, o resultado tem pontos muito surpreendentes. Torna-se possível desconstruir os corpos toxicamente sociais. Nos deparamos com obstáculos que não começam ali na escola, e o prazer em oferecer essas aventuras, mesmo com receios, está no fato de que a escola é ferramenta importante para diluir esses obstáculos. E como já foi ou será exposto, a escola ainda encontra brechas para seguir na contramão dos movimentos frios e do esquema de punições.

Acredito que isso possa ser um passo a mais para que os alunos consigam se envolver melhor com a ideia de teatro, subvertendo o espaço e as formas de lidar com o tempo e o lugar do conhecimento de ordem poética. Paga-se o preço, aponta-se assim uma ousadia em que tenho que lidar com prazer. Para auxiliar as possibilidades de experiência com a arte teatral no âmbito escola.

2.8. Após um dia especialmente penoso

É dia 21 de fevereiro de 2019. Quase não aguento levantar da cama. Ontem as energias foram sugadas ao extremo. Penso que talvez deva abrir mão de aula

diferenciada para algumas classes. O que me motivou a juntar as forças foi ter lembrado de uma determinada turma de hoje, que desenvolve relativamente bem as propostas. Sabendo, como sempre, que a interatividade toda que existe ali pode nos surpreender; a caixinha de surpresas, por vezes, funciona.

No dia anterior, na última aula dada na turma C, de primeiro ano do Ensino Médio, em que tive vários alunos só fazendo chacota, saí de lá com uma má impressão. Ao chegar no dia seguinte já estavam os alunos, por algum outro motivo, tomando uma bronca da direção da escola. Vi que teria que ir com muita calma. Nem abordei minhas propostas cênicas; fizemos, ou ao menos propus, uma atividade mais tradicional e mais corriqueira, com desenho no caderno. O clima e o tempo que restavam não eram convidativos.

Curiosamente, próximo aos últimos minutos da aula, um aluno muito atencioso veio falar comigo - gostava de usar blusa xadrez e tinha a mania de soprar o cabelo caído sobre os olhos. Ele se aproximou um pouco mais, já que costumava sentar na carteira próxima aos professores, para mostrar seu desenho (que retratava um cinema antigo de época em uma rua bifurcada). Falou comigo e contou o seu desejo de ser diretor de cinema. E não é que tinha realmente um semblante de cineasta! Não são muitos alunos assim, que se revelam com uma perspectiva sensível ao seu futuro. Parafraseando um grande professor de arte cênica que tive, tratava-se de um oásis maior em meio a outros oásis menores.

Esse presente me transportou a um ocorrido de mais de uma década, quando entrei em uma escola de ensino público pela primeira vez - como professor - em uma turma também de primeiro ano do Ensino Médio, numa sala adaptada apenas para artes visuais. Uma noite de março do ano de 2004, uma quinta-feira, em que eu jurava - após sentir a situação descontrolada e impetuosa que pairava no ar em um ambiente com tantas pessoas - que nunca mais pisaria em um lugar como aquele, um aluno de semblante sereno aproximou quando o sinal já havia dispensado todo mundo e, aos passos lentos como o último a sair da sala, conversou brevemente comigo, perguntando-me se eu “continuará” e, quem sabe, como um possível “adeus”.

Acho que não desisti da carreira, até agora, graças a momentos como esses, em que atenções afloram como pássaros fora de seu ninho. Inclusive, são dignos de registro, por serem acontecimentos que favorecem possíveis vivências ao aprendizado, para além dos muros da escola.

Além de jogos, de atividades teatrais nos ambientes escolares, eu costumo indicar peças de teatro que estão em cartaz e que possam ir com seus pais ou amigos; quando possível a escola leva os alunos até um espetáculo teatral, em um espaço específico ou grupo profissional do bairro; já tentamos até trazer grupos profissionais para apresentar dentro da escola, o que nem sempre se sucedeu, mesmo com os incentivos. Porém, um dos convites que fiz, à parte dos afazeres da escola, foi para uma peça de teatro no ano de 2019. Conversando com os alunos, estendi o convite, já que eu tinha visto a peça e gostaria muito que os alunos também prestigiassem; em se tratando de uma atividade extra e independente, era pouco provável que eles fossem, até mesmo por conta de que era distante do bairro. Era um convite para assistir ao trabalho de um amigo ator, um conterrâneo, com quem eu já havia feito peças no passado em minha cidade. O espetáculo era um trabalho narrativo sobre um menino e a ausência de seu pai, inspirado na própria vida e infância desse ator, e ele interpretava sozinho. Foi apresentado gratuitamente numa casa cultural importante da cidade de São Paulo.

Para minha surpresa e alegria, dois alunos foram ver a peça: aquele do desenho, cujo sonho é ser cineasta, e um outro, da sala ao lado, amigo e vizinho do primeiro e que acaso havia sido meu aluno quando criança, uns seis anos atrás. Assim, surte efeito aquilo que divido com eles: formação com arte, buscando experiências e um referencial além dos muros. E o passo inicial advém daquele recinto caótico, mas também de muita potencialidade.

Mesmo com exemplos como esse que narrei, constatando que, por vezes, chegamos a poucos alunos, me parece que nada aprendi, já que ainda espero demais deles, de um coletivo de ilusões. A questão está em focalizar melhor o olhar ao ponto certo. Essas exceções, esses apartes que resplandecem em meio à linha contínua mecanizada, atualizam parte das expectativas em ser professor de Arte. Conforme uma passagem de Masschelein e Simons (2018), em meio a tantos percalços naturais desse processo ao qual preconizo, revela-me uma necessidade de perceber mais a minha presença. Mesmo estando diante de tudo que nos aterroriza, enfrentando os nossos iguais, porém diferentes em suas diversidades étnica e cultural, e considerando as situações desestimulantes por parte do sistema a que nos submetemos, pode-se recorrer ao exercício da paciência e da busca por outras formas de aproximação. Esta palavra também é mecanismo que nos sustenta.

Com as minhas estratégias – orientações, jogo do olhar, placas amarelas, recursos sonoros disparadores – e a linguagem teatro como bússola para tonalizar a aula, menciono um meio de atrair os alunos para o tempo presente. Assim como as práticas cênicas em sala de aula, como mote para mudar nossos trajetos, questiono a questão verbal como recurso que se satura a tal ponto que, ao invés de gerar um estado de culminantes atenções, acaba enfadando o desenrolar que já está posto nos ritmos em que a escola caminha. Me chama atenção a possibilidade de entrar mudo e sair calado, sem perder de vista o querer que algo aconteça. É aconselhável ficar atento a essas explicações verbais de que tanto dispomos, elas cansam e nem sempre dão efeito.

Os elementos citados nesses episódios dão uma ligeira noção dos critérios para se trabalhar teatro que estou aplicando e que ainda estão por vir. Meus recursos estéticos nascem, por vezes, dessas impressões, já que desde muito tempo esse imaginário de escola nos permeia e nos dimensiona duplamente pelo jogo da interatividade, desses polos que, neste caso, reciprocamente se nutrem: arte e ensino/teatro e escola.

2.9. Inesperada devolutiva

Um rapaz de aproximadamente quinze anos de idade, do Ensino Médio, 2019, numa atividade pensada para o projeto sobre saúde, um dos muitos projetos que a escola desenvolveu e sobre o qual não consegui me debruçar. Numa possibilidade de desenvolver teatro na escola propus que, em grupos, realizassem criação de imagens, inspiradas no jogo Teatro Imagem de Augusto Boal, trazido inclusive pelos livros didáticos para os conteúdos em teatro do currículo. A concentração estava mais uma vez na questão da imagem portanto. E podemos associar essa imagem aos gestos que dão significados ao jogo, podendo ser transformada com a interferência de quem contempla. Cada imagem, cada gesto que, conforme passam de um para o outro, uma nova assimilação de acepções ocorre, relevante por sua natureza não verbal (BROOK, 2000).

A proposta era que, após uma lista oferecida pelo professor, assuntos relacionados ao tema fossem trabalhados nas criações. Cada equipe saiu da sala para

ensaiar a configuração que pretendia, montada a partir da situação escolhida acerca da temática. Um grupo de rapazes foi o único que deu tempo, naquela aula, de se apresentar. Dividiram com a sala uma cena de família, em que cada um era um membro desse núcleo, uma das personagens desse jogo era uma menina, grávida, adolescente. No contexto em que a comunidade escolar está, é fácil supor que episódios como esse, abordado esteticamente em cena, são muito comuns e fazem parte de muitas famílias; chega-se ao ponto de ter, em média, uma menina grávida em cada sala de adolescentes. Enfim, é muito vívida a problemática familiar que envolve a questão demográfica, o que sugere vidas a mais sob a responsabilidade de um mundo decadente, senão o contrário.

Um rapaz tranquilo e sereno, que costumava sentar no meio da sala, foi quem representou essa menina grávida, no exercício. Espaço transformado da sala, carteiras afastadas ao redor. Eles combinaram os movimentos, posicionaram-se, cada um em um ponto distinto da classe de piso frio acinzentado e aparência meio quebrada, comunicando-se olho no olho e... sob o toque tilintante da sineta, entraram em cena! Estavam lá, naquela fotografia, uma situação suspensa no tempo, em que através de diversos níveis um grupo de rapazes conduzia a esfera de sentimentos sob a égide da figura central da imagem: a menina grávida, num nível espacial alto e iluminado. O tal rapaz deu vida àquela personagem pivô da situação, em torno estavam outros rapazes nas possíveis figuras de pai, mãe, irmãos, avô, tio, padrasto ou madrasta...

Foi um acontecimento incrivelmente poético e chamativo, um episódio que ultrapassou as expectativas de êxito. Estabeleceu-se uma relação de sutileza entre esses meninos jogadores da cena e nós jogadores da plateia. Esse estado se deu no limiar entre fazer um trabalho em equipe esbarrando no horário de correr para o intervalo, então não tivemos oportunidade de dar andamento e reconfigurar a paisagem. A possibilidade de transformar a cena e acrescentar elementos ficou para a oportunidade das próximas aulas de Arte. Não chegamos a conversar nada antes de saírem da sala. Esses alunos em questão pertenciam à uma sala que, comumente, demonstrava interesse e algumas propostas feitas pelo professor conseguiam gerar frutos.

No dia seguinte, do lado de fora das salas, antes da possibilidade da próxima aula e supondo que continuaríamos com o jogo, o rapaz da personagem central da cena me diz timidamente: “Professor, a minha cota pra ser a menina grávida acabou”.

Eu respondi: “Tudo bem, depois veremos como continuar”. Acho muito provável que tenha tocado em algum ego masculino. Não que eu estivesse psicologizando qualquer situação também, que tenha mexido com alguma individualidade, algum medo, alguma insegurança com relação aos colegas. Enfim, foi o que pensei pelo aparte feito pelo aluno em meio a bagunça de tantos que passavam por aquele corredor.

O que parece óbvio é que essa atividade, que elaboraram tão improvisadamente, fez com que se deparasse com algum estado ou sentimento que ele não esperava. Se colocar como porta voz de um fator extremamente crucial para a existência e seus conflitos – uma adolescente em iminente maternidade – com o peso tão alto como de tantos elementos que desencadeiam acasos de proporções gigantescas. Um gesto de quem carrega uma outra vida dentro de si potencializa o confronto no mesmo nível de quem se vê enfrentando, por exemplo, o peso do machismo, das questões de gênero, patriarcalismo, entre outras invenções ou inquietações das pessoas. E fico aqui me envolvendo dessas suposições todas por conta da reflexão sobre teatro e a carga da exposição. Assim como eu me exponho como professor-artista e fico a serviço de tantas intempéries e imprevistos, ao fomentar a arte teatral entre os alunos, estou convidando aos desafios próprios do jogo, de se desabrigar e enfrentar o mundo e objetos não vividos ou pensados diante de tantos olhares e ser assim confrontado com uma posição que só pertence àquela ambiência do revés, no jogo. Se acaso o teatro e seu jogo nos tiram da zona de segurança e de conforto, é justamente para isso que estão e, ao convidá-los, colocamos os medos de lado e os provocamos. E essas apreensões, nessa instância de arte, agregam o lançar da poesia que o teatro tem como função. Os elementos poéticos são arremessados diante de nossas vistas e a existência é entregue na sua integridade (GUÉNOUN, 2004).

Esse episódio permite que pensemos também no lado desconfortável, de que teatro não traz só divertimento, e que como toda matéria escolar, também pode causar tédio e tocar nas nossas confusões e embaraços, provocar os monstros que destroem as nossas vidas. Não estamos falando de atividade de recriação, não se deve relaxar, mas estimular o potencial das explosões contidas nos participantes desse jogo, o que também depende dos incômodos. Assim, podemos ir além do nosso mundinho; ao expandir o mundo, aprendemos. E isso é formação, demanda trabalho com o tempo e também tem seu lado entediante. Com o jogo teatral não se passa o tempo apenas,

é um tempo que estamos criando e se refere ao nosso além (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Mais do que silêncio, espontaneidade, atmosfera, existe algo de excepcional quando as atividades apresentadas pelos alunos adquirem dimensões poéticas. Por isso é adequado trabalhar a desconstrução, a subversão, como no exemplo desse rapaz, de uma turma do Ensino Médio, na imagem de uma menina grávida. Embora não tenhamos prosseguido, por causa do tempo da aula que esgotou, e pelo grupo ter se dispersado, o momento foi, possivelmente, de excepcional força cênica. A equipe, composta só por meninos - tenham eles defrontado com a ideia de um rapaz representando uma menina, de forma piadista ou desprovidos de preconceitos pelo faz de conta -, naquele momento ocupou o espaço e trouxe tal peculiaridade primorosa. Em certos momentos, a manifestação torna-se muito autêntica, num instante tudo parece natural, a forma externa é um artifício que não corresponde à natureza, mas teatralmente torna-se intenso e a relação obra e público funciona. Relações trazidas aos alunos envolvidos na obra fazem com que eles se percam. Não há um aparato técnico, uma habilidade construída pelos membros ali, mas o trabalho envolto a concentração e perceptivo do grupo acaba gerando o momento fenomenal, em que nos magnetizamos (BROOK, 2000).

O transcorrido jogo dá-nos margem para falar da imagem como forma de se representar, mesmo com a fábula e com as convenções teatrais de ficção, trata-se de um menino representando uma menina, o que implica sensibilidade para a representação cênica. Implica uma forma sensível de veracidade. Pode-se ressaltar o quanto é difícil se entregar ou se perceber nesse ato de entrega, algo está colado sobre o corpo, junto à pele daquele que está no ato da instigação (RYNGAERT, 2009).

Quando a espontaneidade e o deleite surgem, o clima que se coloca faz com que a proposta adquira excepcionalidade, vai além do corriqueiro e barato “fazer por fazer”, de obrigação apenas. O problema está em como chegar a isso, possivelmente a busca por estratégias para atores, como o silêncio no jogo de imagens em que

A qualidade reside no detalhe. A presença do ator, aquilo que dá qualidade ao seu ato de escutar ou de olhar, é uma coisa misteriosa, mas não indecifrável. Não é algo que esteja inteiramente acima de suas capacidades conscientes e voluntárias. Ele pode descobrir essa presença num certo silêncio em seu íntimo. O que podemos denominar de “teatro sagrado”, o teatro no qual o invisível aparece, tem por base esse silêncio, a partir do qual podem surgir todos os tipos de gestos, conhecidos e desconhecidos. (BROOK, 2000, p. 63-64).

Há uma sensibilidade no movimento criado, que podemos identificar ao ser convidativo, agressivo, amoroso ou repulsivo. Os códigos criados são preenchidos por significados para que se possa compreender, pela sensibilidade do jogador. E a incógnita é que o jogo teatral faz com que o ato criativo seja revelador para os outros. O teatro dá boas vindas, e como os alunos aceitam essa questão misteriosa da linguagem é algo que com eles fica guardado. Creio que a descontinuidade do contexto em que estamos colabora com o assombro. O teatro é matéria para conhecimento, o ofício procuramos desvendar, atribuir algumas técnicas e a relação de troca entre propor e observar. Cada dia, cada exercício e cada criação que se evidencia abastece o cerne misterioso desse fazer (BROOK, 2000).

Tem propostas que acabam não tendo mesmo continuidade por muitas razões, independentemente de ter durado apenas alguns minutos daquela aula. Os acontecimentos serão, a cada dia, de uma tonalidade diferente. É relevante ter em mente o quanto esse trabalho traz e acentua a condição humana da escola; não são apenas as atividades corriqueiras e tradicionais que devem imperar o desenvolvimento escolar, temos a necessidade de valorizar as propostas inovadoras, também carregadas de seriedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Não se trata de psicologizar, e sim observar os modos de aproximar os alunos da experiência cênica. As reações que porventura ocorram podem ser pensadas com um cuidado que não se especule nenhuma forma de psiquismo. Podemos encarar a questão de lidar com a natureza da arte teatral no lugar que nos coloca a ilusão.

Tudo é ilusão. A troca de impressões por meio de imagens é a nossa linguagem fundamental: no momento em que uma pessoa exprime uma imagem, no mesmo instante outra pessoa se encontra com ela, pela crença. A associação compartilhada é a linguagem – se a associação nada evocar na segunda pessoa, se não houver um instante de ilusão compartilhada, não haverá troca (BROOK, 2015, p. 124).

O texto, seja verbal ou não, colocado em cena no espaço da sala, cria as imagens que tomam o espectador de ilusão – alunos espectadores – sem perder a noção de que estão ali, na escola deles. Trata-se de embarcar pura e simplesmente nessa existência, nessa prática. É que “(...) a mais profunda sensação de verdade provoca o nosso respeito – o fato dramático de um mistério que não conseguimos compreender inteiramente” (BROOK, 2015, p. 132).

É a ilusão canhestra que não nos consegue convencer. Por outro lado, a ilusão que é composta pelo fulgor de impressões rápidas e mutáveis mantém vivo o ímpeto da imaginação. Tal ilusão é como um único ponto na imagem total em movimento de uma televisão: só dura o instante que a sua função exige (BROOK, 2015, p. 126).

Por este lado, a sala de aula é extraordinária porque temos que pescar as atenções o tempo todo dos alunos, não deixar a peteca cair já que a comunicação está volúvel diante de tantos meios mais interessantes a eles do que a lousa, o giz e as carteiras enfileiradas.

Compartilhando com os dizeres de Brook (2000), consideremos a experiência direta do teatro, experimentando a realidade absoluta da presença do vazio, e a confusão estéril entulhada de pensamentos. Como são alunos-atores e não profissionais, eles não têm a técnica desenvolvida. Não estão acostumados a pensar o corpo na questão própria do fazer teatral. E daí vem os preconceitos, certas provocações sobre individualidades, como a questão da masculinidade já brevemente abordada, e outros aspectos nocivos que a sociedade embute, por exemplo. E estes acabam perturbando o acontecimento, as ideias e a mente são supremas para nós.

Se eu não tenho como preparar o corpo – o meu e o deles – no tempo e espaço da escola, fica difícil achar que terei a disponibilidade necessária para a criação teatral. Eu também raciocino demais. Estou descobrindo que eu não sou preparado para perceber isso. Mas alguns exercícios que eu trabalho, como movimentos em câmera lenta, ajudam a observar o gesto não óbvio e a qualidade cênica que difere do cotidiano, possibilitando a investigação poética na qual debruçamos. Organizamos de antemão, mas, assim como a aula que planejamos, o teatro também precisa de um preparo. Mas em cena as coisas são diferentes, somos apanhados desprevenidos, como comenta Brook (2000).

Conto com que meus alunos sejam flexíveis, porque as coisas mudam o tempo todo. Reinvento a aula de teatro assim como o plano de qualquer aula de Arte. Pensemos que ambos são ações flexíveis. Me transporto agora para um acontecimento em outra turma e em um outro tempo. Um acontecimento que pode nos provocar quanto ao desenlace do assunto até então. Com base neste mesmo exercício, uma aluna se incomodou por conta que teria uma segunda fase do jogo que ela não esperava. Aconteceu um medo de ficar perdida com a mudança de estruturas. Embora não tenham uma tal experiência em teatro, repito que não devemos nada a

ninguém. Como há um certo descompromisso natural do jogo, eles acabam sendo mais espontâneos.

Constantemente nas aulas noto que, tendo proposto a atividade com uma orientação específica, eles - os alunos - supõem que casos de mudanças e adaptações no jogo, os deixarão sem chão, sem perspectivas de algo que seja conhecido a eles. Desta forma, assim como apresenta Brook (2000), penso que pouco funciona tentar despreocupá-los. Isso também faz parte da maneira com que trabalhamos na escola, ou seja, com esse modo de incertezas do que virá e com pouca alternativa de viver processos para perceber o espaço como possibilidade de criação. Isso me faz crer que há mais um motivo para subverter a lógica desse espaço, reinventar as forças de ameaças punitivas que ali são demasiadamente presentes. A escola está para se perceber o mais adiante, e para relação teatro e sala de aula é preciso correr os riscos, não ser convencional. O momento de criatividade se dá ao sair da mediocridade. Quebrems a reprodução de modelos para que sejamos professores-artistas. Podemos até nadar conforme a correnteza, mas às vezes se pode dar alguns saltos dessas fluências únicas.

Apesar de não se ter um preparo antecipado e nem sempre poder iniciar as propostas, é possível trabalhar a ordem com que os conhecimentos são tradicionalmente colocados. Observa-se que os conteúdos, nos componentes do currículo escolar, têm sempre uma ordem, o que se deve ensinar para uma série não se pode ensinar ainda para a outra. E isso nos interpela a quebrar mais um referencial de aprendizagem. Em se tratando da quimera que envolve o teatro, além de jogar com os espaços da escola e com as materialidades para investigar, há o jogo dos elementos para se construir esse saber. Conforme expõe Brook (2000), o nascimento de nossa arte não é como erigir um prédio, quando, desde que se arquiteta tem uma sequência lógica de trabalhos e ações. Não existe uma forma verdadeira de se configurar, fazer teatro

É um nascimento. A verdadeira forma não é como a construção de um edifício, em que cada ação é um avanço lógico em relação à ação anterior. Pelo contrário, o verdadeiro processo de construção envolve simultaneamente uma espécie de demolição, que implica a aceitação do medo. Toda demolição cria um espaço perigoso, no qual há menos suportes e menos apoios (BROOK, 2000, p. 20).

2.10. Uma garota

Anos atrás, na mesma época em que desenvolvi o projeto de extensão teatral com os jovens da escola, propus em salas de aula do Ensino Médio uma atividade com fragmentos de peças shakespearianas. Nessa época estávamos, no projeto de teatro à parte, montando ousadamente a peça *A tempestade* e vislumbrava propostas poéticas debruçadas sobre a diversidade da obra desse autor, como forma de preparo para quando os alunos fossem assistir a montagem sonhada.

Fizemos em aulas regulares exercícios com palavras, alguns jogos com imagens provindas das histórias e dinâmicas apoiados em sinopses e trechos de várias obras de Shakespeare. Recordo-me que na maior parte dos casos, foi frustrante o resultado ou a tentativa de mover esse pensamento sobre teatro. E encontro uma das respostas para esse resultado: insisti em iniciar esses trabalhos com a comodidade de materiais escritos. Apesar de algumas dinâmicas no movimento cênico, iniciava praticamente lançando mão dos livros, dos resumos escritos. Embora seja tendenciosa essa inclinação aos fascinantes elementos fabulados nas palavras compostas por Shakespeare, acontece que começar com texto verbal acaba sendo um caminho mais complexo, porque vem assim aquela preocupação em entender. É aconselhável descomplicar, instaurar o que se deseja com intuição, na inteligência dos corpos como um todo e não só pelo olhar sobre a rigidez das palavras no papel (Brook, 2000).

Se essa tática não foi muito produtiva, por que uma situação não me sai da cabeça? Uma moça do Ensino Médio me falou da ajuda que eu dei a ela. Nessa época, a escola tinha a maioria das salas bem numerosa. Neste dia, esta sala não estava muito cheia, por um motivo qualquer muitos não estavam lá, mas com um número de alunos suficiente para uma ação teatral que havia sido organizada com antecedência: encenação de um trecho escolhido em equipe de uma das peças de Shakespeare. No caso, tratava-se de uma dupla que apresentou um trabalho sobre *Othello*, uma das obras trágicas com a temática do ciúme e o poder da manipulação. Apresentaram tradicionalmente no espaço da frente da sala, uma parte da história em que o casal *Othello* e *Desdêmona* dialogam, usaram alguns poucos adereços e a cena se deu em tom intimista. Na insegurança e preocupação em estar certa ou errada, a dupla de alunos perguntou se poderia fazer novamente com uma outra ideia que

tinham conversado. Comentaram discretamente e eu intervi: “Façam a outra possibilidade, são vocês que defendem o que querem propor”. A menina explicou que imaginava a cena feita ao redor do público, então indicaram que os outros poucos alunos ficassem no centro da sala, em círculo voltados para o lado de fora. “Nossa educação restringe o teatro a uma relação frontal, nem claramente percebida, nem de fato assumida como tal” (RYNGAERT, 2009, p. 125). No entanto algum deles deve ter visto alguma apresentação que acontecia numa diferente disposição entre palco e espectador, mas não ousaram de primeiro momento e ali surgiu a vontade de refazer o experimento.

Então, em torno desse centro a dupla fez o trabalho reformulado nessa outra relação com a espacialidade da sala e seus assistentes. Creio, que nesse formato o espectador ali se tornou um canal comunicativo minucioso entre os atores do trabalho, uma pequena mudança de chave que estabeleceu o estado transformador, como se cutucasse a atenção de cada pessoa presente naquele local. Sugeri aos dois jogadores da cena que mantivessem a distância um do outro, respeitando aquela circunferência do público, duas personagens distanciadas em um diálogo de proximidade e um público olhando num lugar que subverte a lógica habitual de espaço teatral e de sala de aula.

Ter sido uma das poucas equipes que se dedicaram a fazer esse trabalho foi o primeiro fator a fazer diferença, mas a razão deste relato foi o retorno dado por essa aluna simpática de cabelos pretos: “Fiquei muito feliz! Graças a essa aula eu realizei um sonho que eu tinha de atuar.” Pois bem, nessa via de mão dupla entre o jogo de assistir e ser assistido, o que sobressaiu foi a impressão causada na aluna, o que vivenciou naquele momento e que veio à tona em seu comentário. Questiono o redesenhar da vida dessas alunas e alunos ao tratar os porquês dessa arte. Vejamos por exemplo que, ao dar aula de artes visuais, não se pretende que eles se tornem pintores ou desenhistas; se convidamos à dança ou à música também não se almeja necessariamente que se tornem bailarinos, músicos ou cantores; assim como ao estimular a linguagem teatro, não se espera que queiram ser atores, diretores ou artistas de quaisquer códigos cênicos. Mas podemos ter alunos que, acaso ou por incentivo após as vivências, queiram ser artistas. As possibilidades são intermináveis, mesmo reconhecendo que, ao desenvolver teatro, iniciar com a racionalidade e a literalidade das palavras não seja o caminho livre para se criar, não significa necessariamente que não possa gerar instância suficiente para a realidade vivida ali.

Me aborreço com comentários do tipo “não gosto de teatro”, que são muito comuns, e reconheço que isso se dá por tratar-se de uma forma que não é absolutamente palpável ou simples de discernir; e para o caso dos alunos – e nosso também - é uma confusão, partindo do fato de que a ideia teatro é muito vaga, não tem significado propriamente formado, seus elementos se sobrepõem um ao outro, fazendo com que se efetue com os ânimos e impulsos vitais. Independentemente dos aspectos que podem compor essa arte, o acontecimento se dá pela ocasião do agora (Brook, 2000).

Assim, também vejo a necessidade de verificar as maneiras de referenciar essa linguagem em épocas como essa em que as informações são tão difusas por muitos meios e, embora eu busque essas estratégias de promover esse encontro com exercícios em outra relação de aprendizagem, não se pode negar que formas mais óbvias e tradicionais do trabalho escolar consigam gerar um dispositivo para algo novo, que toca em desejos, gerando potencialidades e, portanto, até sobre o que pareceria banal. A pretensão de ser artistas deve pertencer a eles, se for o caso e, em episódios como esse, acabamos percebendo que não tenho sequer que avaliar algo quando o mais necessário é suprir alguns espaços que existam em cada um, ou deixar que tudo passe direto e escoe, como água da chuva que não encontrou terra para fixar-se. Se nem sempre temos um grande campo com solos férteis, ao menos alguns pequenos canteiros, esse chuveiro proposto pelo professor, talvez possa encontrar.

Mesmo que alunos interessados, como essa dupla em questão, não tenham um interesse preciso de enveredar o teatro, projetos como esse podem significar um meio de apontar caminhos ao oferecer um mergulho nesses momentos específicos, em algo que só a presença pode promover, quiçá o teatro eu diria. Do mesmo modo que desenvolver teatro não tem o intuito de que os discentes sejam profissionais de teatro, a escola, nas suas responsabilidades mais utópicas, não está somente para se tirar o indivíduo de um não saber para um saber. Ela se torna um espaço de possíveis experiências, que pode alavancar inúmeras direções. O acontecimento escolar - faço aqui um paralelo com o acontecimento teatral - opera não apenas um movimento de ponte entre polos externos, mas também o elo entre os indivíduos e o que está do lado de dentro do que se manifesta: o conhecimento com base no assunto tratado ali (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

2.11. Sobre a tendência tradicional de uma proposta para se chegar a originalidades

Tive um sonho numa dessas noites. Um devaneio com a sala de aula. Por motivos possivelmente relacionados à estrutura das dependências, estava eu em uma sala da escola, dividindo a aula com uma professora. Carteiras amontoadas que vieram de outro recinto. Uma sala com uma pintura mal acabada, excesso de móveis e alunos com livros empilhados a seus pés, nenhum armário disponível para tantos itens excedentes, não havia sequer os espaços de corredor para que se pudesse sair dos lugares, tamanho sucateamento. Até as medidas eram outras, a sala parecia menor e era a perfeita imagem do quatinho de guardar coisas velhas. Se estávamos acumulados feito escombros em um espaço pelejado, o que poderia ser feito como justificativa àquilo tudo? Para que estávamos lá afinal em meio àqueles tons verdes de pedra?

Estamos lidando neste momento, em realidade vivida dia após dia neste primeiro semestre do ano de 2020, com uma questão séria de saúde pública - uma pandemia²⁰ de proporções não vistas nos últimos cem anos – e, agora estamos buscando estratégias de oferecer atividades escolares à distância, através da internet, como forma de suprir a inevitável suspensão das aulas presenciais. Apesar da difícil tarefa de buscar meios de se comunicar, nessa situação atípica, com os alunos e comunidades, é válido pensar sobre o quanto já trabalhávamos no distanciamento. O que se fazia presencialmente que a distância interferiu? Será que já não estávamos trabalhando de um modo cuja presença já não se fazia necessária? Estou colocando essas questões para observar o que eu venho propondo em aula de Arte, que está relacionado com o espaço que temos para criar nossos trabalhos. Inclusive eu estava pensando em transformar uma das salas de minha escola, que virou depósito, em um espaço para aulas de arte na linguagem teatral.

²⁰ Covid-19 é uma pandemia que vem acometendo o mundo todo. Trata-se do novo Corona vírus que, só no Brasil, já ceifou milhares de vidas em 2020. A partir de março desse ano todas as instituições de ensino tiveram suas aulas presenciais suspensas. Todos os outros setores da sociedade tiveram que ser repensados em suas possibilidades, obedecendo protocolos estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde.

Fico pensando que mesmo preenchendo o tempo dos alunos com atividades tradicionais, questionários, provas, apostilas e preocupados com competências para seus futuros lugares no mercado de trabalho, é preciso gerar condições nessas horas escolares e uma relação com esse espaço, mesmo que sejam carteiras enfileiradas na lógica de uniformidade de pessoas iguais diante de um detentor de saberes. Mesmo esses modelos hierárquicos dependem de um clima colocado por uma espacialidade, dependem de elementos para que se instaurem. Se mesmo o mais óbvio e mais historicamente aceito foge às atenções das instituições públicas, imaginemos o quanto são desafiadoras e necessárias, em ousadia e destemor, nossas ações para se fazer arte numa proposta que pretende ser transformadora, enquanto potencialidade de subverter sistemas, para que assim venha aos fatos.

Observo que, do mesmo modo como nossas referências são de ordem mais tradicional, vindo de uma forma padrão de ensino e de meio social, as minhas aulas também precisam buscar um acordo entre onde estamos e em que circunstâncias estamos desenvolvendo com esses alunos a noção de algo novo, a possibilidade de reconstruir algo petrificado e arraigado. Já que a arte vem em certa contramão, pela necessidade de reconfigurar algum fragmento do mundo, então temos que ter um cuidado em não partir para o trabalho que envolva tanta subjetividade encontrando, nas formas padrões e óbvias, os rompantes de criação e uma nova narrativa para aprendizagem.

Em se tratando dos jogos que desenvolvo na linguagem teatral, reparo que frequentemente a temática ou situações que se manifestam estão meramente reproduzindo o mundo ou no máximo apontando juízos de valor aos episódios problemáticos e conflitantes da vida. Quando vejo na insistência um aluno dizendo que não compreende o que estou propondo ou para que serve a atividade, por mais legítimo que seja o questionamento, não há referencial que sustente isso no momento em que a questão se coloca. Essa tal sala do sonho, abarrotada e em condições físicas bem divergentes ao que eu articulo e que reflete um contexto que é tão comum, sumariza a realidade com que nos deparamos, coisa em extrema decadência. Vem um medo de uma sala nova, de uma situação nova; e se essa sala não embarca facilmente na minha proposta é talvez porque não tem a cultura teatral, não tem esse conhecimento como forma de expressão. Sendo assim, explicações, fundamentos e objetivos para a proposição podem não dar efeito, pois escapam fragilmente. Mas

também podem - e é aí que se encaixa a imprevisibilidade do ato pedagógico – acatar naturalmente tudo que o professor orienta, indubitavelmente (RYNGAERT, 2009).

Portanto, há a possibilidade de articular os elementos envolvidos com esse instante, tendo assim a oportunidade de reconfigurar a espacialidade e direcionar o olhar para outros possíveis; do mesmo modo como um roteiro de jogo teatral vai orientar caminhos para uma criação cênica, os adventos do ambiente ocupado por nós podem roteirizar as narrativas diferentes e originais (RYNGAERT, 2009). Faço essa correlação, pois se essas materialidades do ambiente escolar invadem até os conjecturáveis sonhos, sendo causadoras de grandes interrogações, pode-se através de um exemplo como este, que vem de um imaginário, que é real e palpável pela ação de nossos corpos presentes nesse fazer, chegar a outros campos pelo estatuto de nossas artimanhas enquanto mediadores dessa linguagem na escola.

2.12. As imagens

É com frequência que venho trabalhando a potencialidade de criar imagens em cena com os alunos, o que se nota nos exemplos de situações acima, isso se dá pelas referências de teatro épico de minha formação e de trabalhos narrativos que vivenciei em grupos, oficinas, cursos e no grupo criado na unidade escolar. As imagens estão ligadas à riqueza de invenções.

Modelo do real, ela permite, no entanto, todas as desrealizações. Eficaz, obriga a fazer escolhas, enquanto a palavra, por seu excesso de nuances, acaba às vezes por erguer cortinas de fumaça. Ela opera como uma espécie de código diretamente ligado à expressão e um de seus interesses provém do fato de poder escapar à vontade de seu autor. (...), ela permite uma pesquisa estética graças a toda uma bateria de modificações instantâneas (RYNGAERT, 2009, 102).

De fato, a imagem tem sido um meio de driblar o desafio das palavras; em se tratando de alunos-atores e, nas circunstâncias em que os jogos se dão, as criações com imagens tornaram-se um grande recurso ao considerar que o advento das palavras também se satura num ambiente em que aulas expositivas são demasiadamente usadas.

Brook (2015) comenta sobre ter que destruir as palavras, o verbo falado. Quando se pensa em teatro é comum que a referência dos alunos seja de cenas realistas, e penso que, nessa situação, é muito mais vantajoso pensar em um teatro de formas contemporâneas, que incomode os padrões. “Será que estamos vivendo em tempos de imagens? Será que devemos passar por um período de saturação de imagens para que ressurgja a necessidade da linguagem?” (BROOK, 2015, p. 79). As ações de subverter devem ser necessárias, já que existe uma necessidade ainda maior de repensar o conceito de escola e ensino de arte, não pelos alunos, mas para eles.

Na possibilidade de narrar usando imagens corporais, para as atividades em sala, é que busquei o auxílio de exercícios de estrutura épica, como os de Augusto Boal e os que se apoiam em jogos tradicionais em Viola Spolin, ambos já citados, e em vários outros de meu repertório e os que invento. Não uso uma abordagem ou estilo específicos até porque não os tenho, os alunos me apontam o que é possível e minha questão está em oferecer uma prática em teatro, abrindo o espaço na sala de aula ou pátio, reconfigurando as formas de articular conhecimento da linguagem, relevando um assunto que creio que deva ser compartilhado. A partir das alusões e sugestões que tenho, vou reinventando.

A descrição das práticas, por mais discutível que seja, parece-me indispensável para a constituição de um material para a reflexão teórica. São poucas as oficinas totalmente originais. Elas se inspiram na experiência dos outros, adaptam-se a um espaço particular, a objetivos mais precisos. A pesquisa começa pelo modo como o formador formula suas instruções e as transforma. Na busca paciente de ligeiras modificações – na ordem das propostas, na verbalização das instruções, na apresentação de um jogo – consiste o interesse da pesquisa (RYNGAERT, 2009, p. 113).

Das menções que carrego, procuro trabalhar com os alunos alguma parte do que aparenta ser compatível com o que estamos vivendo naquela situação. A linguagem se dá no momento em que acontece, no instante em que se experiencia, no entanto, desloca o grupo de um tempo e um espaço. Ao realizar um jogo e um trabalho com cena orientados, nós rompemos, de certo modo, com o contexto em que estamos, mesmo que aconteça no agora diante dos olhos. Isso está no plano do imaginário. Se fundamenta no imediato, mas tem os pés no chão que distancia essa realidade ao nível do que confere ao fantasioso. Para refletir essa dicotomia, Ryngaert comenta que:

O mesmo exercício muda de sentido quando apresentado em contextos diferentes. (...). O trabalho com seres vivos tolera mal a fossilização. A situação real imediata permanece como elemento essencial de uma prática que vive do instante e que, paradoxalmente, tem necessidade de recuo. É esse recuo indispensável que tento partilhar (RYNGAERT, 2009, p. 113-114).

CAPÍTULO III

Aprendizado e Reencontro

Concatenamos aqui as relevâncias do teatro para a formação, em analogia com a vivência na instituição escolar com que devemos dialogar para dimensionar tal formação, múltipla em seus tempos, lugares e percepções. A seguir, parte do aprendizado em teatro e essas práticas que ocorreram amparadas nas vozes de autores referenciais, que dirigem e filosofam o teatro e o ensino do fazer teatral. Procuremos entender, aqui, que teatro está na busca da presença nessa relação entre ser professor e ser aluno.

3.1. O popular e a rusticidade elevados à arte teatral – uma vida que se mistura aos episódios da prática

Há quase vinte anos, quando participava de um processo criativo específico, entrei em contato com uma obra cinematográfica, daquelas intrigantes, que também são indicadas aos aspirantes à arte do palco, visto que, nesse processo em questão, estávamos buscando novas referências. Não sei com precisão a data do ocorrido, foi por volta do ano de 2002, junto a amigos de teatro que desejavam formas alternativas, que não só o palco à italiana e as tendências mais convencionais de se fazer essa arte.

O filme era de tamanha força poética na sua conformação e me faz recordar eventualmente de mesclados acontecimentos de tenros anos, em que estive em vários ambientes nas redondezas de onde eu vivia: descampados, paragens, nascentes, rios e pedras, favelas, becos. Conotavam aventuras, imprevistos e peripécias, mas também medo e revelação de misérias; eram diversas cores de terra, cercados, pontes que davam acesso a lugares sinistros em que sequencialmente atravessavam ora um chão basicamente habitável, um chão de muita penúria humana

e um chão de verdes em nuances. E sobre todos esses espaços estava uma imensidão azul testemunhando uma vida inóspita e desamparada.

Mas e o filme? Bem, o filme era *O Senhor das Moscas* dirigido por Peter Brook. A cena que me traz essas memórias era a de um menino simplesmente sendo morto por uma enorme pedra, derrubada em sua cabeça por outros meninos que estavam com ele em um caminho selvagem. Nunca revi esse filme e não sei se essa recordação pontual é nítida e coerente. Porém, ela irrompe na lembrança e me faz recordar da fragilidade diante das circunstâncias maiores e avassaladoras que nos rodeiam. Resquícios de vivências desnudam violentamente nossos embates, com elementos que materializam nossas relações com os outros seres humanos e as formas de estarmos no mundo.

Essa composição brota neste momento, desvelando como recurso para o meu pensamento em teatro na escola. E por quê? Considerando que ela é um espaço que reflete a criação também com base na redescoberta poética desses indivíduos ali depositados. Se uma criança desfalece banalmente, ensanguentada, temos aí um exemplo de uma história de chão pisado por pés humanos, de uma vida vivida por alguém ao lado de outras, não necessariamente trágicas, mas que tem potencial enquanto ônus de impressões fulminantes, que jogam com a linha tênue da sucessão dos acontecimentos. E esse chão da convenção escolar, em que piso ou pisarei ainda, com suas sujeiras, suas maldades, seus enfrentamentos, seus cuspes no chão, sua selvageria, suas unhas cravadas no rosto e sua necessidade substancial de comida, também será peça chave, parafraseando Brook (2015), para a criação no teatro em seu aspecto rústico. Essas narrativas endêmicas não deixam de ter uma qualidade do termo *popular* que o autor aborda, nos lembram o pó dos rastros das multidões, resolvemo-nos com o que aquele chão consegue oferecer, que não foi pensado especificamente para o fazer da arte teatral, mas onde esta encontra materialidade para seu acesso. Podendo até chegar ao patamar de ciência, de sabedoria, de conhecimento, de cultura.

Tive muitas discussões que não levaram a nada com arquitetos que constroem novos teatros – tentando em vão encontrar palavras para comunicar a minha própria convicção de que não se trata de bons e maus edifícios: um belo lugar talvez jamais produza uma explosão de vida; ao passo que um salão fortuito pode ser um fantástico lugar de reunião: é este o mistério do teatro, mas na compreensão desse mistério reside a única possibilidade de ordená-lo para formar uma ciência (BROOK, 2015, p. 105).

Pensemos no popular como o acessível, barato e que pode se tornar ilustre, de modo que o espaço rudimentar que tenho em mãos continuará, até onde o contexto maior permitir, a propor a infinidade e a força inesperada do que pode acontecer. Podemos gerar esse fenômeno ao arrastar os móveis e dando lugar à clareira ali na descortês sala de aula, reutilizando canos de cortinas que já viraram entulhos e carteiras que já apodrecem sob as goteiras daqueles tetos, as mochilas e alguns galhos que se debruçam ao lado da vidraça; ou no pátio que tem uma espécie de praça pública arredondada e o fundo de árvores; ou os corredores que dão acesso aos três pavilhões que compõem a escola, sinistros, e agora cada vez mais cheio de grades, de impedimentos. Nos cabe devastar essas alternativas ao sugerir a quebra da morbidez e o comodismo que tanto cerceiam o talvez raro, mas crível desejo de arte nesta realidade.

3.2. O teatro na escola, afinal

Reiterando algumas falas, o teatro que abordo não deve recair sobre os preconceitos acerca do próprio teatro. Que através dos jogos e de todas as referências que se puder usufruir, cheguemos a um pensar em teatro em sua expressão como tal. De corpos que podem estar em qualquer lugar, até numa saleta como a nossa (BROOK, 2015). Mesmo sendo na escola, que possa fugir, ir além, de funções informativas e comemorativas. Uma prática na qual possamos mergulhar num significado dado por nós e não só a reprodução de formatos padronizados.

Para tanto, os jogos nos dão um aporte para a possibilidade de experiência. O jogo abarca a vida no que ela tem de mais pulsante, então eu preciso trabalhar com ele. Segundemos o fato de que não tenho como dizer qual é o jogo ideal para desenvolver com os meus alunos. Eu tenho os que foram referências de minha formação, tenho os realizados nos cursos e oficinas de teatro de que participei, e vou adaptando e reinventando com base no decorrer de minhas aulas, a partir de uma necessidade baseada no presente e que se projeta num futuro. E como sugere Ryngaert (2009), é uma maneira de explicitar a vida em jogo. Assim, as viabilidades do exercício cênico, que possamos até apresentar a outros alunos, vejo como no intuito de que os eles tenham a oportunidade de recriar o seu firmamento em outras

versões daquilo que já são. Não se pode achar que o teatro pode salvar a vida de ninguém, mas ao menos tenho que defender aquilo que estamos tencionando, já que nossa condição vem exigindo cada vez mais a reinvenção.

É muito frequente quando chego em uma sala em que faço a proposta cênica e os alunos perguntam “Hoje tem brincadeira?”. Eles tomam a característica de desenfado e prazer, como se fosse apenas uma recreação. E eu costumo dizer “Vamos propor jogos!”, só para que pareça mais importante. É uma manifestação que me informa a necessidade de mudar as práticas, mudar os espaços e causar fissuras nessa linearidade da ação pedagógica. Inclusive, me recordo de uma turma, pela qual tenho muito apreço e que, quando eu pisava dentro da sala, os alunos já corriam afastando as carteiras para fazer os jogos. Não que se esteja julgando as outras aulas, nos outros componentes, de forma negativa; mas enquanto professor de teatro, nessa especificidade, me encontro na incumbência de estremecer as estruturas convencionais, e cada vez mais sinto essas carências. Lindamente, Masschelein e Simons (2018) falam sobre ser pedagogo enquanto aquele que está para caminhar junto, direcionar para a descoberta e o conhecimento. Mais uma expressão – o ser pedagogo - cujo conceito deve ser reatualizado, como conduzir um assunto pelo amor que se tem a ele, sem a comum atenção centrada em ficar justificando resultados.

Em muitas formas de arte, conforme reflete Brook (2015), os envolvidos podem se entregar à sua criação, e eles podem se afastar e verificar o que foi criado, podem corrigir seus desacertos, podem distanciar criteriosamente o envolvimento da técnica. Já o teatro tem uma singularidade, quando abordado no fazer, porque as pessoas envolvidas na prática têm elas mesmas como suporte material nessa prática, o que faz da linguagem mais farsante e comprometedora. Nessa subjetividade de que se faz a linguagem teatral, evidencia-se a noção de ser pedagogo, uma vez que

Trata-se de abrir novos mundos (e, assim, puxar os alunos para fora de suas necessidades e do mundo da vida imediatos) e formar o interesse. Isso é possível justamente porque o próprio professor demonstra interesse, incorpora-o, e lhe dá tempo para se desenvolver – e agindo assim aperfeiçoa a si mesmo. Esse é o lugar onde a responsabilidade pedagógica está situada (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 145).

Quando nos questionamos sobre os meios de que os alunos possam aderir e se manifestar enquanto protagonistas de seu aprendizado, e considerando a interatividade dos jogos, nos vem um relevante advento: diversão. Os exercícios em

círculo, o jogo de apontar o olhar, de ocupação do espaço, senso de grupo, telefone sem fio sensitivo, completar imagens com o corpo, o jogo do coro e corifeu... enfim, todas as atividades teatrais que articulo, os jogos que tenho na memória e os que invento, ao conseguir realizar-se, promovem esse fator. Segundo a consideração de Brook (2000, p. 59), “a diversão é uma grande fonte de energia”; então os jogos dão chances para que os alunos se abram para si mesmos e para um grupo entre si. Os exercícios geram entusiasmo ou, ao menos, são capazes de causa-lo. Como não têm pretensões profissionais, fazem por prazer, são como atores amadores, pois não devem eficiência criteriosa. E a diversão que se coloca desse modo, entusiasma a continuar jogando.

A partir do momento em que estou na escola para os alunos, tenho a escolha de fazer do tempo livre uma realidade – o tempo da escola uma realidade. Minha função pedagógica serve-se como a pessoa que torna o tempo livre e indeterminado. Fazendo com que a aula seja um aparte ao restante, instauro a atmosfera que dá sentido ao ser pedagogo do teatro e ao sentido escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Portanto, devo propor experiências para ensinar sem a dura função avaliativa, mas trazendo o mundo para a vida com palavras, coisas e práticas. Quando digo aos alunos, moldados à ideia de corrigir, que “não há respostas, direção única, certo ou errado” é porque devem fazer escolhas, deixando que o teatro da aula se torne importante pelo aprendizado do teatro. Pura e simplesmente, para tornar o mundo algo que nos fale e nos comande.

Voltando às dúvidas com que nos deparamos em sala de aula, ao tratar de teatro como fenômeno de acontecimento, o medo e o não saber se multiplicam. Para Brook (2000), teatro não é como a engenharia da construção de um prédio. É uma criação que se dá com demolições e aceita o medo de braços abertos. Um medo que aceitamos. Na sala de aula tudo desmorona, tudo entra em demolição, momentos em que a improvisação criativa surge com entusiasmo vão para o buraco o tempo todo. Acordo-me de uma situação, de anos atrás, em que alguns alunos adolescentes estavam vibrantes, planejando com detalhes um projeto cênico em dança que uma professora propôs e, no dia seguinte, não se lembravam de absolutamente nada; ninguém mais tocou no assunto, morreu completamente. Simplesmente um dia virou outro e para retomar seria necessário recorrer a novos estímulos. Projetos de teatro tem que ter um plano totalmente flexível, assim como um plano de qualquer aula na

escola. Se constrói para que se possa demolir. As etapas que se planejam são exercícios, imaginamos e desenhamos antes e na dinâmica tudo muda.

O teatro no espaço vazio observado por Brook (2000), creio que se enquadra de forma justa às salas de aula, como as minhas. Afasto as mesas e temos um espaço vazio circundado por nós. Livrando-nos de formas rígidas, as possibilidades se abrem. O teatro acontece.

3.3. Shakespeare e um grupo

O grupo Farropas de Teatro, de que tanto falei no primeiro capítulo, trouxe diante de mim uma necessidade de recompor o meu trabalho para assim ter a coragem de mudar a vivência escolar que demonstra estafa, desinteresse e morbidez. A mim foi dado um empurrão maior a reduzir o trabalho cômodo, para que minhas aulas tivessem o teor que ao menos contribuísse com uma outra possibilidade de conhecimento e engajamento com todas aquelas horas de banco escolar. Para que fizesse sentido um professor que escolheu essa profissão por conta da arte teatral.

Não localizo com exatidão o momento em que o interesse pelo teatro irrompe em mim. No entanto, ao observar um mundo possível através de Shakespeare, pela gama além da realidade que ele traz com sua obra, me vejo no desafio de desdobrar as convenções do estereotipado espaço de trabalho para promover arte teatral. E sei que com tamanha força transbordante não se pode realizar, é difícil essa obra, é demais; e é justamente por não poder ser realizada, que resolvi fazer. Brook (2015) lembra-nos que Shakespeare não tem, na natureza de sua obra, o compromisso com a coerência e, assim, o que há de vibrante em seu teatro cabe perfeitamente aos ímpetos de qualquer momento e qualquer lugar. Como por exemplo numa escola com pessoas tão distintas e uma vastidão de seres que lutam por uma existência tão ínfima e que não pertence sequer a eles mesmos, mas sim a um mecanismo que se multiplica e gera outros segmentos. Retalhos com paixões espalhadas pelos campos, puros ou já poluídos, alando como pétalas suscetíveis ao vento e fazendo germinar as erupções dos mais profundos níveis de amor, inveja, ciúme, tristeza, ingratidão, avareza, frieza, ingenuidade, loucura, ambição, consciência, podridão, fantasia, humanidade.

Lanço mão do *espaço vazio* mencionado por Brook (2000), por se tratar de uma ideia que recai sobre as formas que procuro trabalhar na escola. Ele pode resultar em elaborações de grande força cênica uma vez que, articulando profundamente as razões de buscar esse fazer, os vazios que sentimos podem ser preenchidos ao refletirmos um vazio ainda maior: de um espaço a nossa frente, na expectativa de que nossos corpos o preencham encontrando assim um conteúdo imaterial entre o indivíduo, suas ações e os outros.

Me inspirando em Brook (2000), penso que não é necessário seguir uma linha lógica para se conseguir o acontecimento esperado. Antes de muitas preocupações, pode-se atentar à orientação de que é preciso deixar que as respostas para o jogo cênico sejam dadas pelos próprios artistas-alunos, quando estão de prontidão. E havendo seres humanos tão distintos em suas origens, culturas e valores não há dúvidas que rompantes secretos se materializem, mesmo que leve tempo e que o processo seja árduo.

Vejamos então Shakespeare, sobre sua maneira de arrematar a experiência do público com provocações de níveis social/racional e subjetivo/emocional, diz Brook (2015) que, na sequência, comenta a respeito de seu trabalho fora de seu país e com atores internacionais. Essa mistura que o diretor britânico faz, com tantas formas de estranhezas, pode gerar muito mais poesia do que se pensa de antemão, quando parece intocável e óbvio desenvolver a obra do bardo com aqueles de suas mesmas origens. Há ações que tem potência original e força de caráter genuíno. É preciso existir e se fazer existência poética para assim instaurar a existência do teatro. Desnudar, entregar e aceitar-se dividindo a força da ação com quem está diante de nós.

Há uma lição acerca do teatro elizabetano que se estende pelo meu pensar em torno da linguagem nas dimensões jogadores, espaço e tempo, observando que

Shakespeare, porém, não se satisfazia com os mistérios dos continentes desconhecidos: com sua imagística – imagens tiradas do mundo dos descobrimentos fantásticos – ele penetra numa existência psíquica, com a geografia e movimentos cuja compreensão continua hoje sendo igualmente vital (BROOK, 2015, p. 138-139).

É relevante questionar os lugares em que se desenvolve essa arte. Segundo Brook (2015), os ambientes e espaços que permitem ou carregam em si a assimetria e desordem, são os mais apropriados para se fazer teatro. Assim, a escola nos

provoca fortemente a lançar o desafio de trabalhar as possibilidades do evento teatral. E ademais, sobre a instigação que se pode oferecer

o poder das peças de Shakespeare é que elas apresentam o homem em todos os seus aspectos ao mesmo tempo: pincelada por pincelada, podemos com ele nos identificar e nos retrair. Uma situação primitiva perturba nosso inconsciente; nossa inteligência observa, comenta e filosofa (BROOK, 2015, p.139).

De modo que a relevância desse teatro está para a proposta do jogo, agora, como exemplo de todo preâmbulo que as direções do jogo podem devastar. A curiosidade pela descoberta além do pensamento exaltado aos limites, por quem faz parte como espectador, e isso faz jus ao pensar em tudo que podemos preencher em cena e no pensamento de quem assiste na relação palco e plateia. Dessa maneira, devemos propor jogos teatrais, inclusive os que sejam inspirados no universo shakespeariano, para adentrar situações cuja efemeridade faz brincar nossas fugas e impulsos.

Temos que lembrar a questão de que, por mais que Shakespeare seja autor teatral fortemente conhecido, o fenômeno não está propriamente no texto escrito por ele, está no que é feito sobre o texto escrito por ele; o que demonstra que é através de um jogo que esse material ganha a linguagem, tomando formas potenciais de acontecimento transformador. Me recordo que, há alguns bons anos, atuei em uma peça shakespeariana – Othello – em que eu interpretava uma das consciências do personagem central. Estávamos nós todos do elenco, neste grupo da minha cidade num debate de festival; a parte que realmente saltou aos olhos do público e dos críticos que lá estavam foi feita em cima de um texto escrito por nosso diretor. Penso que detalhes como esses revelam a genialidade do autor, pelo fato de que a obra fez com que o diretor em questão olhasse para o elenco e o lugar em que estavam naquele momento. Houve a necessidade de preencher lacunas com os artistas que lá se encontravam. Brook (2000), comenta sobre essas obras como não sendo estáticas e, se é para torna-las vivas e significativas, justifica-se que se façam os recortes necessários.

Conforme lembra Brook (2015), Shakespeare apresenta em suas peças uma sequência de cenas e atos que caminha num plano em que os elementos são construídos até que fulminam em pontos determinados. Portando, estou tratando aqui de uma alavanca importante para minha tarefa de fazer teatro na escola, partindo

desses modelos e sua analogia com as camadas do trabalho em sala de aula que, comumente, são alternados de virulências e atos de força maior. Passar pelas salas, propor atividade, ora jogar, ora brigar, ora silenciar, ora largar tudo para resolver um contratempo, ora nem aparecer na escola. E ora essa vida real é refletida nas criações a partir das atividades cênicas, através de seus temas que, mesmo não tendo material escrito na maioria dos casos, fazem nascer o acontecimento em caráter estético.

Não estamos aí trabalhando especificamente Shakespeare, mas materializando elementos teatrais ao ampliar aquilo que nossos ímpetos segredam e, assim, a inspiração se faz presente. E penso esses ímpetos como movimentos que nos fazem criar as imagens em cena, principiando de temas relacionados aos sentimentos de todas as pessoas. No fim das contas, todos os projetos que surgem na escola - como, por exemplo, os citados acerca de humanizar para o trânsito, respeitar o meio ambiente e cuidar da saúde, etc – e os tais jogos e atividades aleatórias estão, de algum modo, enquadrados nessa estrutura de nascimento, vida e morte. São, artisticamente, as formas de se administrar a criação, e isso é guiado com um colorido especial.

Ao perceber em sala de aula um material que pode impulsionar um acontecimento de potência transcendental, e pensando na necessidade de que naquele ambiente faltam rompantes e fagulhas que renovem a vida, pode-se elaborar projetos de aula de Arte sob esse sistema. Podendo, assim, dar uma substância a nossos anseios, que ampare as nossas frágeis condições e que possa reinventar o nosso olhar acerca do mundo, mesmo que esse mundo não tenha grandes escolhas e perspectivas. Do mesmo modo que Masshelein e Simons (2018) dizem que a escola no sentido mais profundo deve oferecer uma liberdade de estar no mundo, sendo o ambiente que pode desconstruir a condição rotineira de uma sociedade abrupta em suas convenções, pode-se associar o assunto arte como recurso para que, dentro dessa estrutura, se possa desdobrar ainda mais essa boa desconstrução dos indivíduos em formação.

Envolvendo-se nas palavras de Brook (2015) e pensando em como promover os acontecimentos através da linguagem cênica, visando que os aspectos poéticos desses jovens venham à tona no decorrer de uma proposta de aula, a natureza do fenômeno cultural shakespeariano nos sopra um entrelaçar de realidade com rusticidade de texturas, misturando conscientemente elementos opostos e exemplificando um estilo comprometido com o teatro. Pois

(...) é igualmente possível para Shakespeare, com uma pausa no ritmo, uma torsão na prosa, uma passagem para uma conversa cheia de gírias ou então uma palavra direta da plateia, lembrar-nos – com total senso comum – onde estamos e nos levar de volta ao nosso familiar e rústico mundo (...) (BROOK, 2015, p. 139-140).

A narrativa de Brook (2000) conta-nos que, para aqueles que mergulham na aventura de fazer teatro, Shakespeare sempre bate à porta. E é isso que acontece comigo, através de pequenos resumos trabalhados com textos dele, com as lembranças que carrego do que já vivenciei em cena ou assistindo diversas montagens, e também na influência das palavras de Peter Brook tornando a tarefa cada vez mais contemporânea e imprescindível, inclusive ou principalmente para lidar com as cargas humanas que preenchem a escola. Algo me dizia que voltaria a esse diretor/escritor, cuja voz nunca deixou de ecoar no cenário em que compartilho essa chama. Sem que eu percebesse essa força, já vinha tomando parte das minhas ações de vários anos para cá. Não posso dizer exatamente que trabalho Shakespeare na escola, mas sim que defronto teatro na escola através dos espectros que, desta pequena experiência, lançam luz ao meu ofício. Me auxiliam a não desapoderar nesse assunto tão multifacetado, tão infinitamente amplo: o teatro.

Com relação a ter montado Shakespeare no grupo escolar que tivemos, sentimos na pele aquela responsabilidade de um texto denso. Sofríamos muito para dar vida ao texto, e nem sei se conseguimos, apesar de ter usado textos adaptados, mais simples, feitos para serem trabalhados com alunos. A palavra era um complexo imenso a se apropriar. Essa é uma das instigações de se montar peças tendo de usar texto verbal. Abrir mão das palavras faladas nos ajuda em sala de aula, conforme Brook (2015), podemos transpor partes verbais em imagens, pois as palavras devem ser usadas, na potência do fenômeno, desde que façam as ideias e as imagens colidirem. Sinto que posso incentivar alunos e alunas ao jogo, num conteúdo proposto, seja com palavras ou sem elas, pois como bem faz lembrar Brook (2000) a interpretação não está propriamente nelas.

3.4. O acontecimento

Sumariamente, as minhas proposições de teatro estão na questão do encontro do fenômeno, do acontecimento, da atmosfera. A palavra atmosfera nos remete à ideia de clima. Para falar dessa atmosfera teatral faço uma apropriação das palavras de Brook (2000), entendendo e me referindo ao estado magnetizante a que somos transportados pelo acontecimento teatral. Quando as atenções convergem ao presente, relacionando obra e espectador e mexendo com nossos sentidos e criando palhetas simbolicamente. É quando as centelhas de vida se instauram intensamente, o que vem a ser possível através das atividades e jogos teatrais.

E esse teatro que proponho recai aos argumentos do autor sobre teatro sagrado, no qual há um mundo invisível que é preciso tornar visível, e esta característica, quando surge, gera o ponto que estamos discutindo, ele pode vir a acontecer. Se essas ações são desenvolvidas entre os alunos, com um movimento criado por eles, seja também em um lugar qualquer relacionado com a escola, os alentos ali podem, porventura, trazer esse mundo ao fato. Um significado que nasce e vai além da socialização, que justifica a necessidade da escola, e que podemos supor a partir da contribuição possibilitada com a arte pela qual intercedo aqui. Tendo o apoio nessas propostas, realço o quão a escola é imprescindível na medida de seus apertes ao mundo. Assim, posso defender o teatro na escola em paralelo à defesa de que a escola não é dispensável.

A escola está reduzida a um ambiente de aprendizagem e a ser provedora de caminhos de aprendizagem, entre muitos outros, e, portanto, deve demonstrar o seu valor em relação a esses outros ambientes e caminhos de aprendizagem. O próximo passo nessa lógica é: a escola é dispensável, até que ela prove o contrário (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 22).

A escola tem que encontrar seus caminhos para se provar o tempo todo como um lugar único de relações de aprendizagem; agora, com o teatro ocorre que, procurando a fundo sua necessidade, vemos que está numa situação semelhante à escola, tendo que buscar seu sentido de originalidade, para que não sucumba em uma forma que Brook (2015) chama de moribunda, por se tratar de um fazer teatral que não traz interesse pela vida, que já não consegue mais aproximar as pessoas. A luta por uma escola que se justifique como lugar do encontro é uma aliada na busca por um teatro que se reconstitui em sua indispensabilidade para o nosso envolvimento. De modo que ambos pelejam, analogamente, para que suas portas não sejam definitivamente fechadas.

É possível o teatro que acredito na escola, mesmo com contexto aparentemente impróprio e desinteressante para alguns. Aposto na expressão desse fenômeno, que estou entendendo como momento ímpar, sinônimo de acontecimento, através das atividades propostas; conduzindo com elementos belos e poéticos da singularidade de cada um que compõe o grupo a meu comando, delimitando e colocando sob uma lupa o nosso tempo, desconstruindo o óbvio, fazendo com que esses invisíveis tenham alguma sutil chance de se manifestar. E que em meio a situações de caos, algo se instaure, convergindo energias num silêncio.

Só a consciência do presente pode nos ajudar. Se o momento presente for escolhido de modo particularmente intenso e se as condições forem favoráveis para uma *sphota*, a fugidia centelha da vida pode despontar no som certo, no gesto certo, no olhar e na reação certas. Assim, em mil formas totalmente inesperadas, o invisível pode acontecer (BROOK, 2000, p. 50).

A palavra indiana *sphota* que Brook (2000) menciona está relacionada ao virtual que pode se manifestar em qualquer tempo e em qualquer lugar, como espectros que se materializam, ondas que saltam da superfície. Os alunos podem não ser profissionais – são os alunos daquela escola – mas estão vivendo uma possibilidade de experiência em arte, através de jogos que pertencem ao recurso teatral. Porém, há de se observar que esses lampejos são instantes bem raros, e a instigação deve se dar processualmente, pois as condições da escola não são as mesmas de quando, por exemplo, se trabalha com um grupo de atores. Os elementos, sendo conduzidos nesse propósito, podem desembocar onde imaginamos, mesmo que a vida desses alunos se misture com a arte teatral. Sendo assim, a vida no teatro pode ser mais vívida; a vida de quem faz teatro não se distingue de seu teatro, mesmo sendo coisas diferentes (BROOK, 2000).

Voltemos à atmosfera que traz o silêncio. Me baseando ainda no que Brook (2000) fala, sobre a questão do sagrado, no nosso caso essa identificação se dará esporadicamente. Trata-se de uma energia percebida ao estabelecer uma qualidade ao que ali acontece, tem origem num universo que não conhecemos, é de estranha natureza. Mas é uma manifestação perceptível por nós. E essa comunicação é dada pelo silêncio. Eu costumo pedir um silêncio, com o uso de um cartaz - para não pedir silêncio sem fazer silêncio – e isso é uma forma de nos concentrar para as orientações que se seguem, mas o silêncio da investigação é aquele que se conquista em raros momentos da atividade desenvolvida, que determina a energia impulsionada pelo

acontecimento. Quando o autor fala de tal sagrado, refere-se a esse estado que, pelo silêncio, pode ser caracterizado. Podendo estar até num mero jogo cênico com os jovens na sala de aula da nossa escola.

Ao interesse e objetivo principal da arte teatral, temos sua efemeridade com cerne na envoltura da presença e, portanto, “o momento presente é surpreendente. Como o fragmento retirado de um holograma, sua transparência é enganosa. Dissecando este átomo do tempo, vemos o universo inteiro contido em sua infinita pequenez” (BROOK, 2000, p. 68-69). Para sintetizar essa vivência entre diversas pessoas em nosso contexto comumente desordenado, podemos dizer sobre os alunos-atores que “o aspecto da realidade que o ator está evocando deve despertar uma reação na mesma área em cada espectador, fazendo com que, por um momento, o público viva uma impressão coletiva” (BROOK, 2000, p. 70).

O interesse dos participantes da proposição em teatro deve ser observado na medida em que

Naquela fração de milésimo de segundo em que o ator e a plateia se inter-relacionam como num abraço físico, o que importa é a densidade, a espessura, a pluralidade de níveis, a riqueza – ou seja, a qualidade do momento. Assim, qualquer momento pode ser superficial, sem grande interesse, ou, pelo contrário, profundo em qualidade. Quero frisar que este nível de qualidade em cada momento é a única referência pela qual um evento teatral pode ser julgado (BROOK, 2000, p. 70).

Agora, pensando na possibilidade do momento presente repleto de alcances, para que não nos saturemos com repetidas palavras, ao cogitar o tempo sobre a arte teatral e, atentando que nas propostas cênicas dos alunos temos que dar conta de lidar com o quesito cronológico e o da ação artística em prática com iminência de que pequenos espetáculos surjam diante de nós, associemos que

para atingir um momento de profunda significação precisamos de uma cadeia de momentos que começam num nível simples, natural, para nos levar à intensidade e depois nos afastar dela novamente. O tempo, que costuma ser nosso inimigo na vida, pode também se tornar nosso aliado se percebermos como um momento sem brilho pode levar a outro momento resplandecente, e deste, por sua vez, a um terceiro momento de absoluta limpidez, antes de cair de novo num momento de simplicidade cotidiana (BROOK, 2000, p. 70-71).

Temos mais uma razão para observar o quanto a dinâmica da escola pode nos oferecer a chance de transformações a partir de recursos poéticos, pois é justamente

sua comum morbidez e cotidiano estafante que pleiteiam por fissuras e quebras de tonalidade, façanhas que o teatro possui por sua natureza.

Ainda na reflexão a respeito de meus pensamentos sobre a sala de aula, quero também refletir a atmosfera que busco como um silêncio que se estabelece no tempo e espaço onde estamos. Imaginando que o teatro talvez não seja realizável, em sala de aula, com os alunos atentos a mim, mas sim eu atento a eles. Penso assim, em inverter, deslocar a ideia de palco e plateia. Assim como, em vez de teatro das palavras e do visual, posso pensar em um teatro do silêncio. Contrapor-se ao que é óbvio em nosso espaço para chegar a um outro lugar que não se verbaliza, mas silencia. Estamos falando da busca pela especificidade do acontecimento teatral. Relacionemos com os alunos e com a comunidade toda a que pertence a escola: para que haja teatro é preciso que esses indivíduos sejam livres em suas narrativas, para que o comum dirija-se a si mesmo na forma circular do jogo do imostrável, o acontecimento que, do sociopolítico passa ao metafísico (GUÉNOUN, 2003).

A espessura das palavras de Masschelein e Simons (2018) é tão inesgotável que me induz a desdobrar ainda mais os mecanismos de escola em simetria com as combinações estéticas do teatro. Não sou professor popular, nem sou um exemplo de quem cativa. E aqui está a proposta de que a prática da sala configure a experiência que faz viver o presente, que pode fascinar com sua atmosfera, que nos remove do tédio e nos posiciona colados diante de criações em sala de aula. Esse pensamento reflete a ideia de que o que desejo em minhas aulas é que a possível experiência seja resultado do acontecimento gerado pela proposta. O professor é quem media, um fio que contribui a travessia entre a presença e o estado da criação. Media a matéria e os alunos, arrancando-os de seu mundo e os colocando dentro do jogo. Aponte ou não um entretenimento, o acontecimento está relacionado a um adentrar. Fazer da aula um jogo, é fazer da aula um teatro.

Apesar do desinteresse que os alunos têm pela configuração da escola como está, quando eles adentram o jogo, é porque aquilo valeu o esforço deles em ficar ali. Existe o lado menos cômodo, que exige concentração e dedicação para desenvolver a aprendizagem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Não é fácil elaborar essa ambiência, mas se ela se coloca, é resultante de orientações e de uma apropriação que se investiga, que se estuda, que é conhecimento.

Assim, me faço valer de que “A teatralidade opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e a seus artifícios. Trata-se aqui de uma longa educação do olhar, que se

apoia tanto na observação sistemática dos trabalhos dos outros quanto no meio imediato” (RYNGAERT, 2009, p. 108). E nessa relação alunos e eu, temos as ações no espaço desse nosso cotidiano, das dinâmicas que crio com os diários de classe para anotar a presença dos alunos, em que brinco com jogo do olhar e atenção, para que se defenda a vida que está ali; nos recursos de cartazes amarelos confeccionados por mim com a indicação das disposições espaciais, de convocar a atenção dos alunos para que estejam vidrados nos jogadores do trabalho ou insistindo que ouçam o silêncio como deixa para a mostra da atividade cênica do outro; no uso de sineta como elemento sonoro para direcionar a concentração mútua; na maneira como me coloco diante deles, quando estamos sentados, para desconstruir a dinâmica na qual somos observados, ora me ponho na frente deles, ora no fundo da sala, ora no centro dela; e em como planejo, às vezes à base de muita paciência e acordos, os lugares onde os alunos devem se sentar para as relações de apreciação do trabalho.

Lembremos que o processo dessas laborações todas é atravessado por desentendimentos, enfrentamentos e descasos, até que se chegue, e nem sempre, numa equidade que propicie a aventura.

3.5. Teatro na escola – a impossibilidade

“Fazer teatro é impossível”, “Tenho formação em teatro, mas não me atrevo a fazer aqui na escola”, “Esse projeto só serve em escolas particulares, aqui não dá”. Esses são alguns comentários que ouço de docentes e até de discentes. Questionemos: até que ponto há verdade nessas considerações? Acomodar e adaptar-se a essas formas de trabalhar com materialidade no papel e nas carteiras enfileiradas, dando notas azuis a quem faz e notas vermelhas a quem não faz, exigir relatórios, observar se o conteúdo está sendo cumprido com sucesso. Temos que cumprir essas tarefas e exigências, entre inúmeras outras. Porém, do mesmo modo que eu tenho como intenção mudar a forma de trabalho nesse espaço, vou encontrando brechas para propor algo ousado já que tradicionalmente não se faz isso – e é bom lembrar que o tradicional é o que vive (BROOK, 2000) – e sendo assim, torna-se o viável e autenticamente aceito. Esse olhar que vai nos opostos também me

desloca cada vez mais desse aspecto mecânico e repetitivo que a passagem escolar faz atravessar por esses meninos e meninas.

O que muitas vezes chamamos de “escola hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola desescolarizada. Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 28).

No que vem depender de minha proposta, a escola não será totalmente *desescolarizada*, trabalhar estratégias para o acontecimento teatral não se enquadra nesse termo, não há como serem prisioneiras de *desescolarização*. Podemos pressupor que o teatro deva recriar e não só reproduzir o ambiente no qual é tratado; pois a partir de minhas aspirações e, como discorre Brook (2000), o melhor teatro, pertencente ao fenômeno cultural, é feito em um espaço infinito em um tempo indefinido. Pensemos no que há de mais repleto na linguagem a ser trabalhada, para se conseguir ao menos o mínimo. Sem dúvida, os meios que nos levam a esse feito precisam pressionar os muros dessa escola *desescolarizada*.

Para esta forma de ensino de arte a escola está, de forma generalizada, em oposição, pois já perdeu o sentido original de liberdade que a palavra de origem grega propunha. Essa *desescolarização* é extensão da instituição família, dos espaços produtivos e meritocráticos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Chegamos a um determinado ponto em que voltar a descoberta da roda, reavendo o nosso reconhecimento como artistas e pedagogos da arte, pode ser muito aconselhável para que possamos reformular os conceitos sobre escola e teatro, como mote ou entendimento de caminho a percorrer. Diante de tamanhas exigências tecnológicas e meios informativos, nos resta reaver as nossas capacidades de manter nossas vidas e o trabalho/ofício. Em se tratando de arte, que seja no furor que nos provoca.

Questionando o quão útil podem ser para os alunos as atividades teatrais, lembro-me agora de um exercício praticado com um grande professor que tive, que envolve a contradição de que uma coisa seja outra: mostrar cores como movimentos corporais. Se a cor fosse um movimento e não uma pigmentação, que movimento seria? Aleatoriamente, cada um por vez tinha que mostrar um movimento em alguns segundos, o movimento como sendo a cor. Experimentar emoções e mover-se na existência. Era um processo de abstração em que uma forma de experiência separa uma posição de aluno que se torna artista; era um corpo sendo usado de outra

maneira, corpo como materialidade de conhecimento prático. Inspirado nas palavras de Masschelein e Simons (2018), o professor articula a importância de apresentar essas formas de conhecimento e essas ações criam presença. E não há como simplesmente explicar a aplicação que isso tem fora da escola e fora da aula, pois o que ali é partilhado, se torna presente e é em si o sentido de sua prática e habilidade. É relação entre ver, agir e falar em vivência subjetiva. Não é um meio de se chegar à outra coisa que não a ela mesma. Com o teatro podemos experimentar, não precisa de uma finalidade propriamente, assim como nem toda prática escolar precisa de um fim ou uma razão específica.

Essa tessitura, com que explano minhas considerações, ruma a maneira fragmentada com que eu trabalho. Estamos, apesar da forma que nos permite inovar o enfrentamento do ofício, desenvolvendo uma proposta numa transição caótica de que não há como se desvencilhar. Será que realmente há como progredir essas descobertas dando orla para outras camadas de criação? Essa pergunta se acentua com uma outra:

A representação teatral não é um processo permanente, um trabalho “em andamento”, que não acaba nunca de exibir sua fragilidade e que não exclui, no entanto, nem a seriedade nem o esforço? Se a finitude é um valor tranquilizador na pedagogia tradicional, o jogo autoriza tentativas e formas flexíveis que abrem outras portas (RYNGAERT, 2009, p. 31).

As apresentações que fazemos na escola hoje são resultado de jogos na sala, de exercícios no pátio, de brincadeiras descomprometidas sob a luz do sol na nossa praça redonda²¹. Sem ambições e fossilizações, por serem prática da escola, com jogadores que são os alunos. As poéticas que emergem desse fazer nos dão imagens do teatro, da linguagem dramática de quem atua nela e

o reconhecimento da teatralidade começa aqui com sinais discretos, às vezes baseados no cotidiano, como marcas preciosas e pouco visíveis de nossas culturas. Um teatro mais atento às pequenas músicas do que às grandes sinfonias, talvez porque o domínio da *expressão* me pareça sujeito a excessos caricatos. Desse modo, gostaria de ficar atento às “pequenas vozes” (RYNGAERT, 2009, p. 32).

²¹ Referência a uma praça localizada dentro da Escola Estadual Brigadeiro Gavião Peixoto, São Paulo/SP.

Para completar essas ideias, observemos a ambiência em que se propõe. Para os jogos, Brook (2000) comenta sobre transformar lugares pouco convidativos em lugares cheios de vida. Os espaços inóspitos que temos, como a sala de aula, nos desafia. O trabalho tem base na aspereza. Assumir e agarrar-se a feiuras. Para os jogos nessas salas, às vezes sujas, grudentas, com paredes pichadas e portas caindo isso é muito relevante. Com o jogo na escola pública estadual, não há como idealizar um teatro, embarquemos então na textura rude que aquele universo confere. Há uma riqueza em trabalhar com esses paradoxos, há uma possibilidade de acontecimento ali na escola, na sala. Pois o puro pode se expressar através da natureza impura daquele local e daqueles comportamentos.

Nos improvisos, nos exercícios da sala, no jogo da menina grávida por exemplo, na montagem do trânsito (mostrados no capítulo anterior), os seres que irrompem da criação são elevados, sublimes, e surgem até mesmo da atuação de, por exemplo, meninos malvados e meninas arrogantes, e outras formas de nossa natureza impura.

Devemos lembrar que o teatro é feito por pessoas e apresentado por pessoas por meio dos únicos instrumentos de que dispõem: os seres humanos. Portanto, a forma é, por sua própria natureza, uma mistura composta por elementos puros e impuros. Este misterioso casamento está na base de toda experiência autêntica, na qual o homem concreto e o homem mítico podem ser captados conjuntamente, no mesmo instante do tempo (BROOK, 2000, p. 39-40).

Sendo a própria pessoa – ou aluno ou aluna artista nesse caso – o material do fazer cênico, finalizemos o assunto sob o prisma de que essa arte tem como base a vida no que ela tem de paradoxal. Provocativamente, Brook (2015) nos recorda que os atuentes se permitem jogar em circunstância de envolvidos e distantes, com insinceridade para ser sinceros e mentindo com verdade. O que significa trabalhar o impossível para tornar algo possível. E essa complexa característica não mistifica o nosso assunto, ao contrário, ela mostra que a experiência deve se dar na prática, na existência. Deve ser posto à prova em sua concretude, “(...) pois precisamos de uma beleza que nos possa convencer: precisamos desesperadamente de uma experiência encantatória tão direta, que nossa noção mesma do que é substancial possa mudar” (BROOK, 2015, p. 153).

Por fim, quero fazer com as belas palavras de Brook (2000), uma aproximação entre ser diretor de teatro e ser professor de teatro. Temos que buscar, até porque sei

que, talvez, demore a chegar a esse nível de sensibilidade, uma escuta apurada. Uma escuta que, nos revele aos olhos, as formas ocultas. E para isso temos que ser práticos e profissionais, ser artesãos, trabalhadores em ofício. Assim como o diretor, o professor precisa trabalhar e escutar; para que seus alunos-artistas também o façam. Lembrando assim, que do caos, do descontrole em que muitas vezes se encontra o ambiente escolar, podem surgir o poético e o sublime. Portanto, apesar das referências didáticas, escolho hoje que o descontrole segrede o que é necessário vir à tona. E a ele atribuiremos o teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirado nas palavras de Masschelein e Simons (2018), quando dizem que o professor é como um escravo liberto, encontro aqui um desfecho para breves apontamentos que seguem. Tenho um cargo na Educação e nele posso fazer teatro, pelo respaldo que o componente me dá e pelo amor ao ofício e à nova geração. Há um desamparo do governo sobre a arte e a educação e isso se dá porque o professor e o artista são imagens sem lugar na ordem social e, assim, relacionam-se no sentido do escolar, pois tanto um quanto o outro são figuras públicas. Os dois estão fora da ordem estabelecida, somos mais espectros do que seres reais. O nosso estímulo envolve o que há de melhor e mais fascinante em nosso modo de ser, o que também leva ao medo. Um medo envolvido, que pertence mais à sociedade, de que um filho queira, por exemplo, se tornar um artista.

Às vezes o professor de Arte pensa que não merece estar na escola, se sente uma farsa, pois ele se preocupa com sua própria relação com a matéria e se aproveita da escola nessa forma de se libertar. Estamos a serviço de um assunto em arte e dos indivíduos que foram a nós confiados, não sabemos bem delinear as tarefas que devem ser feitas, pois os objetivos chegam pelo que não se pode prever. Quando criamos um grupo de teatro com alunos, tendo que trabalhar em hora extra e repetindo o percurso de quilômetros até chegar à escola aos fins de semana, foi pelo fato de que o compromisso ultrapassa o expediente de emprego. É uma escolha de vida enquanto professor e artista com desejo imensurável de descobrir, que torna o assunto público e presente para uma nova geração.

Se fazemos teatro, temos que ter uma prática presencial, não é apenas para que conheçam, não é apenas para o conhecimento. Apresentamos para que algo exista: dando autoridade a um gesto, a um movimento, a uma ação. Apresentamos teatro para trazer algo para a vida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Se filosoficamente a escola é o local para garantir a sobrevivência, a existência individual e coletiva, então ela é análoga ao fazer teatral como lugar comum, deve ser abrangente e radical, superando os sentidos limitados que nela predominam.

Um obstáculo a ser driblado ao fazer teatro é que a escola não tem sido o lugar onde as coisas acontecem. A dificuldade para ser o professor que se quer é da ordem de um sistema que exige resultados, e um professor não se faz como um prestador

de contas. Ao jogar com teatro tenho que aceitar os descontroles e deixar que o planejamento tome seus diferentes cursos, me dou a liberdade de fazer diferente porque assim é necessário às razões diante deles. Se ser artista foi o que me levou à sala de aula, então tenho essa responsabilidade para dimensionar o assunto, não apenas aos discentes, mas a mim mesmo. Portanto devemos, como nos fazem lembrar Masschelein e Simons (2018), ser ousados e desconstruir padrões para nos aperfeiçoar como professores, e como professores-artistas, assim causando o interesse nos alunos. Confiando nesse professor, que vê a escola como lugar de acontecimentos, a sociedade se renova; por mais que a aprendizagem seja feita em todos os lugares, ainda temos a escola como potencial de vivências mútuas, de experiências ao bem comum: é um tempo suspenso, um mundo despertado, um interesse compartilhado.

Não posso esperar que os alunos façam tudo que espero, não se deve ter a ansiedade e a expectativa, até porque eles não estão necessariamente na escola por causa da arte, tampouco pelo teatro. Do mesmo modo que, quando montamos uma peça teatral, não há como esperar que o público seja totalmente bom para você, que lhe dê um retorno (BROOK, 2000). Devemos fazer com que a plateia se torne boa, assim como todos os alunos jogadores da proposta. Com o jogo teatral na escola pode-se contribuir para a linguagem. Precisamos nos comprometer a elevar o nível de interesse desse público que auxilia a experimentação que considero ousada na unidade escolar. Da mesma forma que o público de um espetáculo é resistente, o corpo discente que disponho é tanto quanto ou mais, e paga-se o preço por tirá-los de sua zona de conforto. Uma comodidade que não desafia muito seus estados de seres em descoberta. Com excelência, Brook (2000) comenta que a grande questão desafiadora se manifesta quando o objetivo não é fazer com que as propostas sejam um sucesso e sim revelar significados profundos mesmo sem agradar a todos.

Um professor pedagogo em teatro pode ter encontrado histórias para contar, pode ter experiências para compartilhar. Mas o meu ritmo se harmoniza com o deles quando algumas proposições dão resultados de acontecimento criativo. Em paráfrase a Brook (2000), sou o primeiro elemento para estar em conformidade com o grupo para daí ver o que surge. Buscando os gestos para estabelecer a relação de encontro a um ritmo comum. Trabalhar em arenas ou semicírculos e abrindo espaços é importante quesito para estabelecer esses vínculos, quebrando a rigidez da sala de aula – encontrar naturalidade e vitalidade nesses encadeamentos.

Assim como encontrar razão para se montar as peças clássicas, Brecht, ou outros textos dramáticos, existe uma razão para se fazer o jogo teatral. Monto as citadas peças, na oportunidade, porque creio nessa abordagem como forma genuína e legítima de convidar para uma possibilidade de experiência com a linguagem. E o jogo nesses moldes provocam, creio, os alunos a reconstruírem uma vida mais intensa e a quebrar as barreiras do óbvio, do que vem sendo banal, mobilizando através da arte proporções subjetivas, que estão no momento em que ali se vive. A intenção se estabelece como um acirramento que pode tocar algum dos recônditos dessa tentadora busca dos palpáveis sonhos dos convívios. Espero que o desejo tenha e continue sendo aceitavelmente conduzido.

A inquietação realmente é minha mas, antes de tudo, não teria como ser diferente, assim como os autores falam de suas razões, de suas escolhas de trabalho, estratégias e metas com sua arte, eu encontro a necessidade de propor teatro e, a partir do que consegui articular com as vozes que me amparam, encontro no jogo o feitiço para o teatro. Estimulando uma das razões de estarem ali comigo, afinal, sou professor de Arte, tenho que dar a oportunidade para terem as vivências – em Arte. Disponho a linguagem teatral, e o que há de exíguo e ausente nos alunos, e em mim, preenche o conteúdo das ações que se manifestam, deixando resquícios através de um ínfimo espaço que se consegue em meio a um ambiente hostil, múltiplo, sensível, indiferente e violento.

Sobre o jogo das ações formativas do indivíduo, consideremos a função que exerce o escolar em seu encontro com a arte teatral. Um recurso para coadjuvar a formação, para compor nossa posteridade, com a matéria mencionada por nós. Uma proposição com a especificidade que a escola nos deve. Conhecimento e paixão por uma matéria a ser vivida no momento em que tem que ser vivida. E para essa possibilidade o jogo me direciona nas veredas da linguagem. Os jogos nos dão pistas importantes, e na escola encontramos as circunstâncias que nos fazem convergir nesse mover.

Se temos uma outra possibilidade de elaborar a ideia de escola, também posso reencontrar o teatro nesse ambiente, atento ao conhecimento enquanto fenômeno. A questão não trata só de fazer teatro, é um teatro que nasce de inquietações que vão de encontro com o questionamento das razões da escola. É suscetível aqui um breve fechamento, em que culmina o meu imaginário sobre a ênfase dessa instituição, vendo com muita beleza a sua clássica configuração, justamente por saber que

podemos transformar e voltar a ela. E no contexto caótico dos dias, percebo isso com profundo encantamento ao saber que temos recursos de desdobra-lo para um outro contexto, podendo ser até sua face oposta. O estabelecimento é absorvido pela lógica capitalista, de produção, serventia e competências particulares de uma sociedade sedenta em geração desses buracos sem fundo; e há muito venho trabalhando na contramão, dando voltas e estratégias para fazer o que acredito pois, no limiar da questão à que estou mergulhado, o impulso é desviar padrões e mediar os degraus de nossa entrega ou resistência do mundo afora. Lembremos que, ao menos, do lado de dentro os vislumbres se tornam fato, jogam com a penumbra. A arte nos exige rastrear o inusitado.

E o teatro encontra, no jogo em escola, uma oportunidade de reescrever essa passagem ou, minimamente, enxergar isso. Não há porquê dos jovens ali terem interesse em arte cênica, cabe ao professor como canal mediador para que uma reciprocidade sobrevenha. Os momentos criativos, de grande identificação emocional, de acontecimento em atmosfera que se ocupa e se instaura, podem quebrar inusitada e surpreendentemente a rotina de cobrança e pressões delirantes de nossa versão social doentia.

É fato que não tenho, nessa conjunção, meios de preparar os corpos desses alunos para o exercício apurado da atividade teatral com a maestria de profissionais, porém, podemos partir do pressuposto de que a presença das vidas ali já são potências a serem apresentadas e representadas. Os momentos de capacidade criativa e sublimidade podem imergir das relações que travamos com o jogo, pois redesenhando o lugar e buscando uma forma de demarcar a ação no tempo e espaço, direcionamos uma distinta atenção e interesse. Não há como garantir um trabalho contínuo e tampouco concluir nada de um ano para outro; independentemente de conseguir continuar com as mesmas turmas seguidamente.

Sendo assim, quando busco o fenômeno teatral no ambiente escolar, o jogo permite aos alunos embarcar na proposta, crianças e adolescentes tendem a se envolver no entretenimento e a proposição aqui, na oportunidade de participar de uma atividade diferente, gera situações que carregam espontaneidade, onde a pressão dá lugar ao desafio. Fazer os jogos possibilita naturalidade, liberdade e um descompromisso, no bom sentido, o que tem a capacidade de gerar instantes criativos, de clima atraente e curioso.

Havendo o interesse pelo viver e o característico desejo jovem de desvendar o mundo, o memorável pode vir à tona pelas cores e sentimentos que despontam dos jogos. É a busca da qualidade poética onde o império do desinteresse, por vezes, reina tão fortemente. Formas simples e humanas revelam-se irradiando, mesmo sem o desenvolvimento de grandes habilidades na linguagem. Insistentemente, falo do jogo teatral também como capacidade de criar uma forma de dramaturgia, uma maneira de inscrição desse fazer teatral; pois os caminhos que ele pode gerar, desconstruindo as narrativas em que os alunos estão, referenciam originalmente a capacidade de invenção. Tratam-se de pessoas que gritam para sobreviver; e a violência que emana das travessas que estão ali, sendo tomada com mãos de sensibilidade, torna-se uma escritura autêntica e diferente. Assim, em versão poética, a imprevisibilidade do descontrole se revela.

Uma pandemia vem assolando em várias instâncias o planeta. Estamos no ano de 2020, vivendo um problema mundial de saúde pública. Inumeráveis lugares de encontro estão interditados, a escola e o teatro são os primeiros desta lista. Temos uma situação atípica nos ombros, que implica em novas formas de comunicação ou intensificar as relações através do virtual – encontros pela internet e aplicativos de celular – estando juntos, porém mais separados espacialmente. No nosso caso, educação e cultura, estamos no final de qualquer lista de importância para a maioria da estrutura governamental. As reflexões que faço reportam aos momentos de aula presenciais, até o momento em que isso foi possível.

Penso até em como propor atividades à distância, mas não encontro estratégia hábil para que isso ocorra. O aparelho celular, que ora nos aborrece em sala de aula, se faz muito útil neste isolamento em que estamos, para se comunicar pela mais vasta distância geográfica. Mas como posso orientar algo de que somos testemunhas estando no mesmo local ou tempo, fisicamente separados? Nesse momento muitos se encontram num estado de torpor, e sobre nosso ofício o marasmo se evidencia. Quais são as razões de ser professor de teatro num momento desses? Observar os paradoxos da linguagem pode nos dar uma pista, creio.

Nosso material principal somos nós, e num local em que recebi uma incumbência – a sala de aula. A questão agora se vê envolta à dúvida, mas o que ocorreu até parte de março do ano de 2020 pode ser conteúdo para uma escrita que é infinita. Escrevo e compartilho minimamente uma fração do que vivemos. A relação com o tempo e as coisas não se dilatou a ponto de impedir um singelo registro,

experienciamos uma luta para não romper a memória, esta que tenta se descalcificar diante de um mundo que pede socorro.

Finalizo assim dizendo que, se encontramos força para compartilhar estas palavras é porque, como professores, nós confiamos. Nossa atuação está em defender que é possível a existência de arte na escola, apesar de predominar à nossa volta uma lógica e uma política de desinteresse que afetam os alunos e toda sociedade.

Este trabalho é sobre acreditar.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOZZANO, Hugo B; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. **Arte em integração**. Volume único. 1ª ed. – São Paulo: Ibep, 2013.

BRECHT, Bertolt. **Teatro completo**: em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1995.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança**: quarenta anos de experiências teatrais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O espaço vazio**: um livro sobre o teatro: moribundo, sagrado, rústico, imediato. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Apicuri, 2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2013.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras**: uma ideia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

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

LEÃO, Liana de Camargo. **A tempestade**. Brasília: Editora Salesiana, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SHAKESPEARE, William. **O sonho de uma noite de verão.** Trad. MEDEIROS, F. Carlos de Almeida Cunha; MENDES, Oscar; BARROSO, Ivo. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

_____. **A tempestade.** Trad. ALBISSÚ, Nelson. São Paulo: Elementar, 2012.

SOUZA, Naum Alves de. **A aurora da minha vida.** São Paulo: MG, 1982.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Trad. KOUDELA, Indrid Dormien; AMOS, Eduardo José de Almeida.. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. Trad. KOUDELA, Indrid Dormien. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Outras mídias:

MASTROSIMONE, William. **Bang bang you´re dead.** Disponível em: <<http://www.icarusplays.com/preview-plays/bbyd/read-play%2071%20p>> Acessado em: 15 out 2019.

GRUPO PANDORA DE TEATRO. Disponível em: <<http://grupopandora.blogspot.com/>> Acessado em: 20 jun 2019.

O SENHOR das moscas. Direção de Peter Brook. Reino Unido: British Lion, 1963. (92 min).