

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - UNESP
INSTITUTO DE ARTES**

EVANDRO CAVALCANTE DE MATTOS

Teatro para que(m)?:

percursos pedagógicos de um artista educador e versamentos sobre liberdade, afeto
e aprendizagem no ensino não formal

SÃO PAULO
2023

EVANDRO CAVALCANTE DE MATTOS

Teatro para que(m)?:

percursos pedagógicos de um artista educador e versamentos sobre liberdade, afeto e aprendizagem no ensino não formal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Arte-Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Pereira Rachel

SÃO PAULO

2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

M444t Mattos, Evandro Cavalcante de, 1989-

Teatro para que(m)? : percursos pedagógicos de um artista educador e
versamentos sobre liberdade, afeto e aprendizagem no ensino não formal /
Evandro Cavalcante de Mattos. -- São Paulo, 2023.
59 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Pereira Rachel.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Teatro - Estudo e ensino. 2. Teatro - Narrativas pessoais. 3. Artes
cênicas. I. Rachel, Denise Pereira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto
de Artes. III. Título.

CDD 792

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

EVANDRO CAVALCANTE DE MATTOS

Teatro para que(m)?: percursos pedagógicos de um artista educador e versamentos sobre liberdade, afeto e aprendizagem no ensino não formal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Arte-Teatro.

Data de aprovação: _____

Profa. Dra. Denise Pereira Rachel - Orientadora
Instituto de Artes - Unesp

Prof. Dr. Pedro Haddad Martins

Porfa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as/aos guias espirituais que mentoreiam minha jornada, fortalecendo e direcionando os meus caminhos.

Ao meu orí, por me conduzir até aqui.

À minha mãe Adelina Cavalcante por cada segundo de cuidado e suporte carinhoso nesse processo de escrita.

Ao meu pai Eduardo Mattos, meu irmão Ewerton, minhas sobrinhas Heloísa e Lia e família por acreditarem em mim e oferecer suporte sempre que necessário.

À Rosângela Assis, minha grande amiga e mestre do teatro.

A Antônio Rogério Toscano pelo incentivo, apoio e insistência em minha carreira acadêmica.

À Denise Rachel, minha orientadora, por toda atenção, paciência e orientação nesse processo de escrita. Você foi fundamental.

À Kátia Godoy, pelo apoio, dicas e aceitação do convite para integrar a banca.

A Pedro Haddad, meu mestre, por ter estado presente em boa parte da caminhada e pela aceitação do convite para integrar a banca.

À Débora Peccin, minha amiga e irmã que cedeu sua casa para eu morar além de todo suporte acadêmico durante a escrita. Sem você eu não teria conseguido.

Á Iná Silva, Jéssica Nascimento, Cida Almeda, Diego Reis e William Ricardo que sempre acreditaram em mim e me lembram quem eu sou quando eu teimo em esquecer.

A Arthur Raiz, Helena Miguel, Edson Gon e Marisa Bezerra pelo afeto, suporte e por me acolherem em suas casas todas as vezes que precisei.

A Dênis, meu amigo, pelo apoio de sempre e pela revisão do Abstract.

À biblioteca do IA, na figura de Clarissa Garcia, que me deu todo suporte necessário para a formatação do trabalho.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo apresentar o processo de ensino do teatro em contextos não formais e sob demanda institucional, a partir da trajetória de um artista-educador em formação. Partindo de conflitos de interesses e de concepções acerca da atuação de um artista-educador em contextos educativos não formais, busco desenhar minha trajetória nas instituições narrando maneiras com as quais consegui lidar com esses conflitos por meio da prática e da elaboração da própria experiência adquirida em sala aula. Desse modo, o trabalho traz à luz questões como: para quem e para que o teatro é ensinado em lugares fora do contexto formal. Para tanto, utilizarei a forma Memorial como metodologia, que consistirá em contar um pouco de minha trajetória de aprendizagem nas universidades públicas em paralelo à experiência de ensino como educador no Projeto Fazendinha (ONG PROFAZ) localizado na cidade de Santana do Parnaíba e na Escola Oroboro de Teatro localizada na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: experiência; ensino do teatro; educação não formal, artista-educador, narrativas pessoais

ABSTRACT

This paper aims to elucidate the process of teaching theater in non-formal contexts and responding to institutional demands, based on the journey of a developing artist-educator. Starting from conflicts of interests and conceptions about the role of an artist-educator in non-formal educational contexts, I seek to draw my trajectory in institutions narrating ways in which I managed to deal with these conflicts through practice and the elaboration of my own experience acquired in classroom. Consequently, the study brings to light questions such as: to whom and for what reason is acting taught in places outside the formal context. I will use the Memorial form as a methodology, which will consist of telling a little about my learning trajectory at public universities in parallel with my teaching trajectory as an educator at Projeto Fazendinha (ONG [NGO] PROFAZ) located in the city of Santana do Parnaíba and at Escola Oroboro de Teatro located in the city of São Paulo.

Keywords: experience; theater teaching; non-formal education, artist educator, personal narratives

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Alunas/os/es em atividade coletiva no PROFAZ.....	16
FIGURA 2 - Alunas em atividade na escola OROBORO.....	19
FIGURA 3 - Aula de Commedia Dell' Arte.....	21
FIGURA 4 - Jogo de Queimada (Profaz).....	25
FIGURA 5 - Teatro de sombras (Oroboro).....	27
FIGURA 6 - Circuito de aquecimento (Oroboro).....	27
FIGURA 7 - Detetive (Profaz).....	28
FIGURA 8 - Combatentes da Europa (Profaz).....	28
FIGURA 9 - Batatinha Frita 1,2,3 (Oroboro).....	32
FIGURA 10 - Platô e Suzuki (Profaz).....	33
FIGURA 11 - Coro e Corifeu (Profaz).....	33
FIGURA 12 - Improvisação de Cenas (Profaz).....	34
FIGURA 13 - Improvisação de Cenas (Oroboro).....	36
FIGURA 14 - Ateliê - Construindo a Caixa de Preocupações.....	38
FIGURA 15 - Ateliê - Personagens do livro em bonecos recicláveis.....	38
FIGURA 16 - Ateliê - Brinquedo reciclável.....	39
FIGURA 17 - Ateliê - Binóculo fabricado para a cena.....	39
FIGURA 18 - Roda de conversa.....	40
FIGURA 19 - Relaxamento / Massagem do Pãozinho.....	40
FIGURA 20 - Cena Sonhos de uma noite de verão (Profaz).....	41
FIGURA 21 - Trecho da peça "Sonhos de uma noite de verão" - (Profaz).....	42
FIGURA 22 - Estudo para peça (Profaz).....	45
FIGURA 23 - Estudo para a peça (Oroboro).....	45
FIGURA 24 - Peça de Improviso (Profaz).....	46
FIGURA 25 - Peça de Improviso (Oroboro).....	46
FIGURA 26 - Ensaio Pinóquio (Oroboro).....	47
FIGURA 27 - Ensaio Pinóquio (Oroboro).....	47
FIGURA 28 - Visita ao acervo de figurino na USP (estudantes Profaz).....	48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro comparativo entre instituições.....	14
---	----

SUMÁRIO

1 DE OLHO NA CAMINHADA.....	7
2 DE OLHO NO CONTEXTO - ESPAÇOS DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	14
2.1 ONG PROFAZ - Projeto Fazendinha.....	15
2.2 OROBORO - Escola de Teatro.....	18
3 ESQUELETURA DAS AULAS.....	21
3.1 Chegança.....	24
3.2 Desenvolvimento do Brincar - O jogo, o improviso e a criação.....	28
3.3 Desenvolvimento do Brincar - O ateliê.....	37
3.4 Encerrando o assunto.....	39
3.5 A peça e o estudo.....	41
4 TEATRO PRA QUE(M)?.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	58

1 DE OLHO NA CAMINHADA

...se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. [...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político pedagógica (FREIRE, 2015, p. 110, grifo do autor).

Escolher o ofício de educador/a/e no Brasil, é atestar que ter esperança na educação é o princípio norteador para a natureza e continuação do próprio trabalho. Ainda mais quando se trata de um educador de artes. Em um momento de crise na educação brasileira, onde o salário não é atrativo e, referenciando bell hooks (2013, p. 23) "os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar", o esperar na mudança que a educação pode causar é uma fagulha incendiária capaz de iniciar qualquer processo de transformação.

Costumo dizer que não ensinei nada a minhas/meus educandos/as/es e tudo o que sei relacionado à arte-educação foram eles, elas e eles que me ensinaram. Não digo isso somente para fazer alusão ao mestre Paulo Freire, mas também porque a perspectiva de escuta, autonomia e educação libertadora que ele traz em sua pedagogia é o que mais se aproxima de meu pensamento como educador.

Começo esse trabalho citando Freire, pois ele foi o meu companheiro de jornada e cabeceira desde o momento em que eu realizava a primeira prova para entrar na universidade e tem sido minha referência pedagógica durante meus trabalhos em ONGs e escolas de ensino não formal. E se sua pedagogia estava no início e também durante toda minha trajetória acadêmica e profissional, não poderia deixar de ser citado no encerramento desse ciclo acadêmico.

Costumo também dizer que não escolhi ser um arte-educador, mas me TORNEI um arte-educador. Mais precisamente um **artista-educador**. Escolho esse termo porque é impossível dissociar meu processo artístico do processo criativo que o próprio ofício da educação me sugere na preparação e execução de cada aula. Durante todas as aulas que ministrei fui convocado a criar, a estar presente, elaborando formas criativas de seguir - ou não - os conteúdos, diante dos contextos que me eram apresentados.

E falando em contexto, antes de continuar, acho importante dizer de onde vim, pois isso terá cruzamentos diretos na jornada de minha escrita. Eu, Evandro, filho de Adelina Cavalcante de Mattos (que era Silva antes de casar) e Eduardo Aparecido de Mattos, progenitores paulistanos, residentes de Jardim Iva, onde nasci e transito até hoje, um bairro periférico da zona leste de São Paulo. Um bairro em que é comum encontrar pessoas sem a perspectiva de entrar em uma universidade pública ou acreditando que a universidade pública é um mito ou sonho distante e "quase" impossível de se realizar. E o "quase" se deve ao fato de que, graças às políticas públicas alcançadas e leis como a lei de cotas nº 12.711/2012, conquistada por meio de muita luta, eis-me aqui escrevendo esse trabalho de conclusão de curso para contrariar as estatísticas. E esse é só o começo.

No ano de 2014, tive a dupla emoção de ingressar em duas universidades públicas simultaneamente, sendo elas a USP, no curso técnico de ator da Escola de Arte Dramática, e no Instituto de Artes da UNESP, no Bacharelado em Artes Cênicas. Momento que por si só já quebrava essa ideia circundante da impossibilidade de alguém da periferia entrar na universidade pública. Momento que transformou tanto as minhas perspectivas quanto a visão dos que me acompanharam de perto, trazendo uma certa esperança e uma forma de enxergar novas possibilidades de mundo. É impressionante como a educação tem esse poder de elaborar novas realidades.

Entrar em uma universidade, por si só, já é um divisor de águas na vida de muitas pessoas, pois o tanto de experiências a que alguém é submetido na universidade são inumeráveis. Para quem entra em uma universidade pública então é uma espécie de atravessamento sem volta. Uma experiência que traz ensinamentos para uma vida inteira. Digo isso porque, durante todo o ensino, você está colocado diante de um cenário de resistência constante com pessoas de diversas raças, etnias, classes sociais e letramentos. E em uma universidade mantida com verba pública e que está sempre sujeita a políticas públicas em acordo com o governo, as coisas se intensificam. É uma situação que em raros momentos você encontra "tranquilidade" para somente "realizar os seus estudos". Muitas dinâmicas acontecem em paralelo: falta de professores, greves, ameaças de fechamento de curso ou de não contratações de professores, congelamento de verbas, falta de restaurante universitário, processo burocrático e quase competitivo para o recebimento de bolsa, alta demanda acadêmica, precarização e

sucateamento, entre outros percalços que acabam fazendo parte do ensino de uma maneira ou de outra. E quando você menos espera está em constantes assembleias, buscando acordo com pessoas que muitas vezes você nunca viu na vida. Um tipo de experiência antropológica que te leva a uma certa aprendizagem de convivência social.

Relato isso para explicitar que entrei no ensino superior em um momento em que questões como essas estavam fervilhando nas universidades públicas do Estado de São Paulo. Raramente vivi um ano sem greve. Raramente tive um professor efetivo na universidade. Na Unesp, por exemplo, muitas vezes, aguardei meses para receber um(a) professor(a) e quando chegava, era por meio de um contrato temporário dentro no período de um ou dois anos, no máximo. Sendo assim, a construção de um caminho pedagógico sólido pelo corpo docente era algo quase inexistente. Sem contar o salário irrisório de um docente recém chegado que era inferior ao de um professor de escola pública de ensino médio. Eu ainda tive sorte de me encontrar com professores que, mesmo diante dessa situação, passavam por cima da precarização e ofereciam o seu melhor para que não ficássemos tão vendidos no curso. Mas ainda assim, a falta de uma referência a qual pudéssemos contar para uma construção continuada do curso, era algo constante, pois os professores mais antigos da casa estavam se aposentando devido ao plano de sucateamento que incentivava o seu desligamento e, diante da falta de abertura de novas vagas, novos professores só entravam na universidade por meio de um contrato que durava um ou dois anos no máximo, tendo que prestar outro concurso caso quisessem continuar como docentes.

Diante disso, apareciam-me as reflexões: como é possível se formar como professor, sem a presença de professores que te formam? Como entender sobre um percurso pedagógico sem um corpo docente sólido pensando esse percurso? Como ter entusiasmo¹ e prazer no processo de educação se a educação bancária, protocolar e hegemônica tomou conta de toda estrutura curricular da universidade junto a um processo de desmonte e sucateamento que desmotiva o corpo docente?

Quando eu entro na Unesp, entro na primeira turma de bacharelado, que marca não somente o começo de um curso novo na instituição como também o início do sucateamento e desmonte do curso de licenciatura até a proposta atual do

¹ Utilizo aqui o termo entusiasmo inspirado na obra de bell hooks (hooks, 2017, p. 17).

seu desmantelamento e ameaças de fechamento de curso.² Porém, mesmo diante de tantas ameaças e tentativas, resistimos. Após constantes momentos de luta, os cursos permaneceram. Por ironia do destino, no meio de todo esse processo, migro para o curso de licenciatura por meio de uma vaga de transferência interna. Talvez pela vontade inconsciente de tentar reverter as situações vividas em meu processo enquanto aluno. Talvez pela vontade consciente de ter um diploma e aumentar as minhas possibilidades de emprego. Ou muito provavelmente pelo simples desejo de pensar educação. Depois de árduos anos, aqui permanecemos. Depois de muita luta, nos mantendo firmes e acreditando. Onde uma de minhas motivações é escrever esse trabalho de conclusão de curso contando com a orientação de uma mulher negra assumindo uma vaga efetiva de docente da Unesp. Isso por si demonstra que as lutas não são em vão. E que a transformação pela educação é passível de esperança. Explicitar todo esse contexto é uma escolha política de resistência.

Mas o que isso tem a ver com a temática deste trabalho? Digo: Tudo!

Como dito, enquanto fui educando na Unesp, raramente tive um professor efetivo que pudesse acompanhar algumas matérias pedagógicas e o plano de ensino de maneira regular. Sempre aparecia um professor novo, substituto, que estava "entendendo" a instituição e naquele mesmo ano seu contrato encerrava. Já na USP minha experiência era de um quadro de docentes completo e frequente, mas com diversas complexidades de uma educação bancária, vertical, conservadora e repleta de assédios morais da parte de professores e até mesmo colegas de classe. Essas experiências tiveram uma ligação direta com minha formação e me fizeram compreender a importância que um educador/a/e (ou a falta dele/a/u) tem no processo de formação de um educando/a/e. Fez-me entender que a estrutura de uma instituição pode afetar diretamente no ensino do aluno. Fez-me compreender também que a universidade não era o suficiente para dar conta de me "ensinar a ser professor" e que muita coisa eu só iria entender por meio da prática e do exercício de ser artista-educador, em um espaço de ensino, **atuando** como artista-educador. Em outras palavras, além da pesquisa e da teoria que aprendia na universidade, era

² Aqui faço uma alusão a falta de professores e professoras que enfrentei durante todo meu curso de bacharelado e licenciatura, já que, devido ao sucateamento, não era permitido contratar professores(as) efetivos(as), somente temporários, além das ameaças de fechamento de curso.

necessário a **experiência** que segundo Larrosa "*é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*" (LARROSA, 2002, p. 21).

E foi a partir dessa necessidade em preencher a lacuna que havia em relação ao meu aprendizado prático, que me encontrei com o Projeto Fazendinha (Profaz) em 2017 e com a Escola Oroboro de Teatro em 2019. Escolas de ensino não formal onde ministrei aulas de teatro para crianças e adolescentes na faixa etária entre 4 e 17 anos. Experiências similares, porém em contextos totalmente diferentes em que, paralelo à minha formação, contribuíram para que eu não só colocasse em prática o exercício de lecionar, como também fosse provocado a refletir sobre as inquietações que me ocorreram nesse processo devido às demandas dessas instituições. Demandas que vinham camufladas como percurso pedagógico mas que revelavam interesses pessoais, perspectivas contextualistas (em paralelo a meu interesse como artista-educador em trazer uma perspectiva mais essencialista)³, violências ou até mesmo estratégias de merchandising.

Demandas que vinham dos pais, das instituições e até mesmo de alunos/as/es que me faziam questionar o tempo inteiro **"para que e para quem estavam sendo realizadas essas aulas?"**, pois eram coisas como por exemplo: assegurar que não haveria evasão escolar ou que alunos/as/es que faltassem no curso fossem punidos com expulsão; ter que garantir que esses alunos/as/es finalizassem o curso com um espetáculo - independente do processo que eles viveram durante o ano - ; garantir que fossem identificadas irregularidades e correção de comportamentos; assegurar que o aluno/a/e faria obrigatoriamente a atividade proposta mesmo sem o desejo de fazê-la; sugerir "correções" em relação à sexualidade de alunos/as/es; impedir que aconteça toques físicos durante a aula; questionar algumas condutas de roupas; entre diversos outros pontos que podem e serão listados em um capítulo reservado para essa reflexão. Da mesma maneira será reservado um capítulo exclusivo para falar e detalhar o contexto dessas instituições.

Neste momento, quero direcionar o olhar para essa caminhada de se tornar artista-educador enquanto se é educado e contextualizar de maneira geral as

³ "A abordagem mais difundida na história da arte-educação é designada pelo autor [Elliot Eisner] como 'contextualista', que enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos. [...] O autor opõe a esse tipo de orientação a abordagem 'essencialista' da educação artística, que considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a de outros campos de estudo." (KOUDELA, 2017, p. 17-18).

reflexões que serão encontradas neste trabalho: após a introdução, denominada "*de olho na caminhada*", onde conto um pouco da minha trajetória na universidade até chegar a esse trabalho de conclusão, pretendo apresentar os contextos das aulas e dos espaços de ensino no capítulo "*De olho no contexto - espaços de ensino-aprendizagem*". Na sequência, no capítulo "*Esqueleto das aulas*", me dedicarei a contar um pouco como foi a construção da sistematização de minhas aulas nesses locais a partir de minhas experiências com alunos/as/es dessas instituições. Por fim, no capítulo "*Teatro pra quem*", que é o capítulo que leva o título e tema central deste trabalho, me dedico a explicar algumas reflexões sobre o ponto levantado no parágrafo anterior em relação ao ensino do teatro sob demanda de instituições não formais e suas complexidades para a educação e ensino do teatro.

A metodologia escolhida para esse trabalho será a de um Memorial Autobiográfico:

O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. (PASSAGI, 2008, p.120 *apud* NASCIMENTO, 2010, p. 75).

Escolho essa metodologia por acreditar ser a que mais contribui com o percurso narrativo e fluxo de pensamento relativo à minha trajetória como artista educador, que foi pautada e construída diretamente a partir de demandas institucionais. Outro motivo é porque acredito que uma das formas de contribuir para a educação é pensar a educação. Além de valorizar o resgate da memória. Por isso, gostaria de utilizar esse trabalho de conclusão não somente para pensar meu percurso na arte educação, mas também para refletir sobre possibilidades de ensino por meio do afeto, da escuta e aprendizagem que promovem autonomia e liberdade a educandos, caminho esse que me causou interesse e pautou a minha pesquisa durante todo o tempo que lecionei e construí caminhos pedagógicos junto a/aos educandos/as/es.

Importante ressaltar ainda para esse trabalho, que minha caminhada não começa quando entro na universidade, mas em 2002 exatamente quando começo a "fazer teatro" em um curso livre de teatro, no ensino não formal. E é desse lugar que

eu falo. De um lugar em que entendo na pele como o contato com as artes pode reverberar na trajetória de uma vida inteira. Seja por meio de uma profissão ou na "simples" contribuição para a formação de um sujeito. Uma aula de teatro pode ser muitas vezes a oportunidade de elaboração do mundo e construção do pensamento crítico por meio da brincadeira. Posso afirmar com veemência que o ensino do teatro me abriu portas não somente porque me formou artista-educador, mas também porque abriu as portas para que eu pudesse me entender como um sujeito crítico e pensante. E é exatamente sobre esses espaços de liberdade, aprendizagem, escuta e afeto que eu me debruço neste trabalho. Vem comigo?

2 DE OLHO NO CONTEXTO - ESPAÇOS DE ENSINO APRENDIZAGEM

Reservo este capítulo para contextualizar e oferecer mais detalhes sobre os espaços de ensino que, por alguns anos, contribuíram para minha pesquisa e formação como artista-educador.

Antes da apresentação de cada organização, segue quadro abaixo com informações gerais para entender melhor os espaços de ensino e suas diferenças:

QUADRO 1 - Quadro comparativo entre instituições

	Tipo	Recursos	Faixa Etária	Plano de Aulas	Região	Curso	Prédio	Tempo de aula
PROFAZ	ONG	Doação / Patrocínio	7 a 17 anos	Livre	Santana de Parnaíba	Gratuito	Cedido	2017 a 2022 (6 anos)
OROBORO	Empresa	Próprio	a partir de 4 anos	Cronograma da escola	São Paulo	Pago	Próprio	2019 a 2020 (2 anos)

Fonte: elaboração nossa.

Como mencionado na introdução desse trabalho, os dois espaços de ensino aos quais dedicarei meu estudo são espaços com contextos e estruturas de organização completamente diferentes.

Quando observamos o quadro acima notamos que, com exceção da semelhança na faixa etária atendida, praticamente todas as outras características das organizações são diferentes. A começar pelo tipo de instituição, onde uma se estrutura como organização não governamental (ONG) dentro de um prédio cedido pela prefeitura e outra como uma empresa / escola particular dentro de um espaço mantido com recursos próprios. Essa característica, naturalmente, já informa como cada organização se estrutura financeiramente. Por exemplo, enquanto uma possui recursos provenientes de patrocínios ou doações feitas por empresas, igreja ou prefeitura, a outra se sustenta pelo pagamento de clientes particulares, que mantêm a organização por meio de mensalidades do curso. Essa informação é importante para entender qual a relação que cada organização estabelece com a comunidade ao seu redor e com os/as/es alunos/as/es presentes no curso. Enquanto alguns fazem as aulas gratuitamente, por exemplo, outros investem financeiramente nesses cursos.

Outra informação importante é referente ao plano de aulas e organização pedagógica de cada instituição. Enquanto uma recebe orientação vertical do "dono" da escola, com um cronograma totalmente definido pela instituição, a outra possui uma estrutura mais livre e horizontal, onde o educador tem total autonomia para a produção do plano de aula e decisões dos caminhos pedagógicos. Isso está completamente ligado com a missão das organizações, afetando de maneira significativa a relação com educadores/as e alunos/as/es.

Outro ponto importante a ser comentado é referente ao acesso a essas instituições. Uma fica localizada em uma periferia do município de Santana do Parnaíba e a outra localizada em um bairro de classe média da cidade de São Paulo (Praça da Árvore), ou seja, o público entre essas instituições são completamente diferentes.

E por último e não menos importante, cabe ressaltar que o tempo de minha experiência em cada uma dessas instituições também não são equivalentes, pois em uma eu permaneci por seis anos e em outra por apenas dois anos. Isso se deu por diversos fatores. Mas o importante aqui é dizer que independente do tempo que permaneci em cada uma dessas escolas, as duas ofereceram uma experiência profunda e cheia de aprendizados. Abaixo, apresento características específicas de cada instituição para que tenhamos uma visão mais detalhada de como cada uma funciona.

2.1 ONG PROFAZ - Projeto Fazendinha

O PROFAZ - Projeto Fazendinha - é uma organização não governamental sem fins lucrativos que nasce em Junho do ano 2000 por meio da cooperação entre algumas mulheres membros da Igreja Presbiteriana em Alphaville lideradas por dois casais de pastores/as missionários, evangélicos, moradores na Rua do Matão na Vila Poupança, bairro Fazendinha. Neste endereço se reuniam duas vezes por semana, com o objetivo de levar ensino religioso, ação social e oficinas de trabalhos manuais.

O projeto se consolida como pessoa jurídica no ano de 2002, onde em 2003 tem um espaço concedido pela Prefeitura Municipal de Santana de Parnaíba, que cede uma área na Rua hoje denominada Maria Machado Faustino n.8 - Chácara

Solar II – Fazendinha, para construção da sua Sede. A partir de então, a ONG vem trabalhando com o objetivo de contribuir com a mudança e melhoria na vida de crianças, adolescentes, jovens e famílias por meio da educação, esporte, cultura e ensino religioso.

Segundo pode ser conferido no próprio site⁴ da organização, o público atendido pela ONG se localiza em uma região que tem em média 40.000 habitantes e que de modo geral não possui infraestrutura adequada de esgoto, rede de água e iluminação nas ruas. Além disso parte de sua população sofre com o desemprego ou subemprego e com baixa escolaridade, apresentando dificuldade para o trabalho e acesso à cidadania. Há também uma alta evasão escolar, alto índice de gravidez precoce, violência familiar, alcoolismo, dependência e comércio de drogas, fatores que contribuem muitas vezes para que crianças e adolescentes, segundo o site da instituição, "não encontrem muitas oportunidades de desenvolverem seus talentos". Uma informação ainda importante é que a maioria das famílias desse bairro são formadas por migrantes, provenientes de estados das regiões Norte, Nordeste e Sudeste do país.

FIGURA 1 - Alunas/os/es em atividade coletiva no PROFAZ



Fonte: acervo do autor

Em relação ao corpo docente e funcionários que constituem a instituição é importante ressaltar que os/as únicas/as que recebem valores financeiros para

⁴ Informações extraídas do site do Projeto Fazendinha. Disponível em: <https://www.profaz.org/quem-somos>. Acesso em: 14 nov. 2023.

estarem na instituição são as secretarias e os/as professores/as. Todo o restante que trabalha na organização são voluntários/as/es. Essas informações acima são extremamente importantes para entender a dinâmica e os funcionamentos da organização, pois elas impactam diretamente na construção de pedagogias e caminhos a serem adotados em relação às aulas de teatro, por exemplo. Diante dessa perspectiva, além do voluntariado parcial, uma outra informação importante para colocarmos lente de aumento é que a instituição é mantida por meio de doações de alimentos, roupas e materiais para a realização das aulas. Outro tipo de "doação" muito importante são os recursos financeiros para pagamentos de docentes e secretárias que são providos pela igreja que faz a gestão da organização e por doações financeiras feitas por empresas privadas.

Estamos falando portanto de uma organização não governamental, gerida por uma igreja, em um espaço público da prefeitura e financiada por empresas privadas. Ou seja, uma organização que contém em sua estrutura o primeiro, segundo e terceiro setor como base fundamental para sua existência. Uma mistura que a princípio não deveria interferir diretamente nos objetivos e direcionamentos propostos para o acontecimento das aulas, mas acaba por interferir nas questões pedagógicas em si, pois esse combinado dita as condições de infraestrutura, relações de alunos|as|es com a instituição e professores(as), políticas de segurança alimentar entre outros fatores que afetam a permanência e frequência escolar de alunos/as/es durante o período de aulas e, por conseguinte, a dinâmicas das escolhas e caminhos propostos em sala de aula.

O Profaz foi minha primeira experiência como educador, oficialmente falando. Entrei em 2017 e saí em 2022. Antes disso, eu não tinha dado aulas "oficialmente" em nenhuma instituição de ensino, somente workshops e oficinas em festivais ou na igreja que frequentava. Geralmente instituições pedem uma graduação completa e experiência de trabalho para que você exerça a função de educador. Como eu não tinha completado minha graduação e tampouco possuía experiências de longo período no ensino, foi uma tarefa um pouco difícil conseguir essa primeira oportunidade. Mas mesmo sendo difícil ela aconteceu. Conheci o Profaz por meio de uma professora de música que frequentava a mesma igreja que eu e que por coincidência dava aula no Projeto Fazendinha. Ela conheceu meu trabalho na época

em que eu era "líder do teatro"⁵ e me informou que a organização - o Profaz - que ela ministrava aula tinha aberto uma vaga para educador de teatro e como eu já estava há um tempo procurando essa oportunidade fui de imediato tentar preencher essa vaga. E consegui. Fiquei por volta de 6 anos na instituição e saí somente em 2022, pois estava desanimado com as aulas e também buscando novos ares.

Cabe lembrar que o Profaz foi o espaço que tive um volume maior de experiências devido ao tempo que permaneci na instituição. Relatarei algumas delas no capítulo de estruturação das aulas.

2.2 OROBORO - Escola de Teatro

A escola OROBORO Teatro é uma empresa/escola particular fundada em 2012 pelo ator, diretor e empresário Danilo Cianciarulo. O Oroboro Teatro tem como missão o estudo das artes cênicas, preparando alunos para o trabalho de interpretação teatral, criando base para que ele possa realizar trabalhos de comunicação, na arte e na vida. Segundo o site da própria instituição, a escola utiliza-se de metodologia própria desenvolvida a partir de pesquisas realizadas por diretores como Constantin Stanislavski, Eugênio Kusnet, Yoshi Oida, Sanford Meisner e Viola Spolin.

A escola é composta por Cursos Livres, Arte-Educação Infantil, Projetos Corporativos e Projetos Sociais e sua principal missão é o estudo das artes cênicas e o desenvolvimento humano. Localizada em Mirandópolis, região paulistana próxima à Praça da Árvore e por ser uma escola particular, todos os seus alunos e alunas são pagantes. A pedagogia da escola tem um direcionamento muito objetivo, voltado para a comunicação e desenvolvimento humano. E como é gerida por um diretor que é o dono da escola, tem uma relação empresarial com os professores e uma pedagogia construída com orientações mais verticais.

⁵ "Líder" é um termo usado para definir quem coordena as atividades de um determinado setor dentro da igreja. No caso, uso o termo "Líder do teatro" pois eu coordenava as atividades teatrais.

FIGURA 2 - Alunas em atividade na escola OROBORO



Fonte: acervo do autor

Entro na Oroboro em 2019, em meu terceiro ano de Profaz. Quando entro nessa escola, já tenho um tempo maior de prática a ponto de lidar bem com os novos desafios. Diferente do Profaz, a Oroboro tem um perfil de alunos de classe média / classe média alta, pagantes e com presença constante dos pais acompanhando as aulas.

A taxa de evasão ou faltas é quase nula, pois por ser um curso pago, raramente há ausências. Apesar de trabalhar somente 2 anos na Oroboro, minha experiência foi bem intensa. No primeiro ano eu tinha duas turmas, uma de 04 a 06 anos e outra de 07 à 13 anos e as aulas aconteciam de maneira presencial. Já no segundo ano, devido à pandemia, as aulas aconteciam virtualmente, o que por si, já foi outro tipo de relação e experiência.

Como existe essa relação empresarial da Oroboro, as coisas se tornam diferentes em relação ao Profaz, por exemplo: ao invés de alunos/as/es, tínhamos clientes. E não que isso fosse uma visão da escola ou minha, mas as relações se estabeleciam naturalmente dessa forma pelo contexto de ser uma escola particular e paga. Isso gerava, inclusive, uma leve apreensão, pois você acaba entrando em uma situação mais delicada de ter que "satisfazer" desejos como a criação e

elaboração de um espetáculo de finalização de curso, mesmo com crianças de 04 a 06 anos. Isso se dava também porque a escola endossava esse desejo, deixando as relações um pouco sem alternativas.

Esse não era um fator para ruído nas aulas. Em geral, nas aulas da Oroboro eu contava também com uma assistente, que me ajudava em todas as aulas e em todos os encaminhamentos. Isso possibilitava um revezamento importante para observações de aluno/as/es. Algumas vezes eu conduzia enquanto a assistente observava e às vezes eu observava enquanto a assistente conduzia. Essa era uma das dinâmicas mais legais da escola, pois era uma maneira de todos aprenderem circulando em funções diferentes. O olhar "de fora" muitas vezes possibilitava observar fatores fundamentais para a continuidade das aulas e processo formativo dos/das/des alunos/as/es.

Diferente do Profaz, era possível pensar em um trabalho de continuidade pois, além da falta de evasão e faltas, havia uma assistência para pensar junto os próximos passos e caminhos possíveis a serem tomados com aquela turma.

Do mais não mudava muita coisa. Eu aplicava na Oroboro atividades no mesmo sistema de workshop/oficina que aplicava no Profaz, pois foi uma possibilidade pedagógica que encontrei durante minha jornada e, por possuir identificação, era uma característica que constantemente permanecia em minhas aulas.

Essa sistematização em formato de workshop tem como referencial Viola Spolin (SPOLIN, 2017, p. 32-35;39) e foi adotada nos dois cursos devido a sua versatilidade e facilidade de adaptação para ser trabalhada em qualquer contexto. Essa estrutura tem começo, meio e fim, sendo composta por jogos de aquecimento e/ou jogos introdutórios que preparam os jogadores para os jogos teatrais a serem desenvolvidos. Abaixo, foi reservado um capítulo exatamente para falar sobre a estrutura do curso e a sistematização de oficinas.

3 ESQUELETOURA DAS AULAS

FIGURA 3 - Aula de *Commedia Dell' Arte*



Fonte: acervo do autor

Lembro, como se fosse hoje, da minha primeira aula no projeto Fazendinha, em Santana do Parnaíba. Estava bastante nervoso, pois como mencionado no capítulo anterior, o Profaz era a primeira instituição que eu finalmente ministraria aulas semanalmente e oficialmente por um período anual, para duas faixas etárias completamente diferentes. Me lembro que, logo após ser contratado pela ONG, a primeira tarefa solicitada pela coordenação foi construir um plano de aulas, de fevereiro a dezembro, para as duas turmas. (Mas como assim plano de aulas? Nem tive essa matéria na faculdade!) E foi assim que se iniciou a jornada de aprendizados que somente a experiência prática e profissional poderiam me ensinar.

Uma aula é um organismo vivo e sua dinâmica varia de turma para turma. Principalmente uma aula de teatro em que sua natureza é completamente subjetiva e imprevisível. Por ser a arte da presença, você sempre lidará com o que aconteceu naquele momento, naquele contexto com aquelas pessoas. Por isso, o planejamento é ainda mais importante, pois você necessita de um fio condutor para não se perder no caminho. Mesmo com tudo amarradinho, podem aparecer intempéries como uma aluna chorando porque está com vergonha, um aluno travando em algum exercício

devido a um gatilho, ou alguma alune protagonizando um exercício, querendo aparecer mais que os outros e, seja lá qual for a situação, você como educador(a) será responsável pela mediação disso tudo. Por isso, o planejamento é importante: para você não perder o objetivo da aula. Dentro de um jogo, por exemplo, Spolin chamará esse objetivo de foco (SPOLIN, 1986).

Outro fator importante a se pensar, é a faixa etária. Quando se constrói um planejamento, uma estrutura de aula, precisamos entender quem são as pessoas que estamos conversando e quais são os exercícios e respectivos enunciados que serão lançados naquela aula. Spolin chamará esse enunciado de instrução (SPOLIN, 1986). O enunciado ou instrução de um exercício para uma criança de 4 anos, por exemplo, é completamente diferente do enunciado de um exercício para uma criança de 11 anos. Ou seja, eu posso montar a mesma estrutura de aulas para duas turmas de faixas etárias distintas. Mas a aplicação será completamente diferente de uma para outra. Existe ainda a possibilidade de atividades que devem ser evitadas para determinadas faixas etárias como, por exemplo, exercícios muito subjetivos ou extremamente imaginativos para crianças da primeira infância. Uma criança nessa fase ainda está conhecendo o mundo concreto e por isso está conectada a coisas mais concretas. Então, antes de assimilar um cabo de vassoura a um telescópio ou a um taco, por exemplo, ela precisa se conectar com o fato de que aquilo se chama cabo e que somente junto à escova se torna uma vassoura e, somente depois de um tempo já assimilado em seu vocabulário, esse objeto pode assumir outras formas e significados, como se transformar em um telescópio, por exemplo.

Sendo assim, o espaço de incertezas relacionadas à aula de teatro te coloca em um estado de constante presença, atenção, observação e pesquisa onde os conteúdos e planejamentos propostos funcionam como uma bússola, orientando o caminho. E quem dita a real dinâmica de navegação das aulas são os ventos de afeto que conduzem as relações e o encontro das pessoas que estavam presentes no dia. Ou até mesmo as pessoas que compõem e trilham o caminho com uma turma durante o ano.

Ainda assim, apesar de uma aula conter esse espaço aberto para fluir com as mudanças e incertezas, fui entendendo também, aos poucos, que não podia construir uma aula totalmente a partir de uma estrutura de casualidade. Era necessário cumprir, minimamente, uma organização e plano para que aquele dia

ocorresse dentro do imaginado. Daí então nasce a busca pelo equilíbrio entre cumprir o planejamento e, ao mesmo tempo, permitir um espaço de liberdade em que o conteúdo proposto pudesse ser conduzido pela dinâmica natural da turma. Para que isso pudesse ocorrer de maneira pedagógica e com um direcionamento mais assertivo, era necessário que essas aulas estivessem dentro de uma estrutura, de uma esquelatura⁶ que dialogassem também com as propostas da instituição e perfil dos próprios alunos. Então, como o Profaz tinha um perfil de alunos/as/es em que a constância ou presença não era garantida no próximo encontro, a aula acabava tomando uma estrutura sem muitas possibilidades de continuidade, ou seja, a esquelatura de aula tinha uma espécie de começo, meio e fim, tomando naturalmente a forma de uma oficina para garantir que a experiência de aula daquele dia se concluísse no mesmo dia e que não dependesse exatamente de uma aula anterior ou posterior para assimilar o aprendizado.

É assim que Viola Spolin entra como norteadora fundamental para meu caminho pedagógico na instituição. Em seu livro *Jogos teatrais em sala de aula* ela define o que é uma Oficina:

Uma oficina é uma sequência de atividades com um jogo teatral ou grupo de teatro. Cada sessão tem um início, um meio e um fim. Jogos de aquecimento e /ou jogos introdutórios preparam os jogadores para os jogos teatrais a serem desenvolvidos. Os jogos de aquecimento promovem a interação do grupo e ajudam a focalizar a energia para a próxima experiência de aprendizagem. É possível estabelecer um tempo regular, em seu horário semanal, para a oficina de jogos teatrais. Um jogo teatral(...), com seus exercícios de aquecimento e jogos introdutórios, pode formar a moldura para uma sessão de oficina. O tempo necessário para executar um jogo ou exercício específico pode variar muito, dependendo da experiência, idade, interesse e energia do grupo (SPOLIN, 2010, p. 39).

A partir de Spolin, notei que intuitivamente a estrutura de minhas aulas estavam pautadas dentro desse formato de oficinas. E digo intuitivamente porque não era algo que eu tinha consciência na época, somente realizava. E após alguns anos se passarem, principalmente agora em que faço essa reflexão por meio desse trabalho, me dou conta que esse fator se dava por dois motivos: primeiro devido à minha experiência e referência como aluno fora da universidade em cursos livres de

⁶ Utilizo esse termo esquelatura fazendo alusão a uma estrutura baseada em rascunho. Assim como há o "esqueleto" de um texto, proponho aqui uma brincadeira com a palavra para me referir ao "esqueleto" do planejamento de aula.

teatro e espaços de ensino não formal, onde geralmente as aulas de teatro possuem essa configuração de oficina, inclusive, inspirada muitas vezes em Spolin; segundo porque, como na instituição Profaz, por exemplo, a frequência de alunos era um fator incerto, eu não poderia contar com atividades que necessitariam de uma próxima aula em processo contínuo para apreensão do conteúdo. Era necessário que naquele dia de aula houvesse um começo, meio e fim independente da próxima aula ou da aula anterior.

Diante disso, a esquelatura de minhas aulas eram geralmente divididas em três momentos que eu poderia categorizar em chegada (Item 3.1), desenvolvimento do brincar (Item 3.2 - O jogo, o improviso e a criação e Item 3.3 - O ateliê) e encerramento de assunto (Item 3.4). Essa esquelatura, que descreverei com mais detalhes abaixo, será a base onde estarão todos os exercícios que utilizo como ferramenta e treinamento para que os alunos se desenvolvam e estejam preparados para a criação de qualquer espetáculo. Ainda nesse capítulo, reservei um item para tratar com mais detalhes o estudo e o processo de criação de espetáculos diante das demandas das instituições (Item 3.5 - A peça e o estudo).

3.1 Chegança

A chegada é um momento, como o próprio nome já diz, de chegada. É o quebra-gelo. O primeiro contato consigo mesmo e/ou com o outro dentro da aula. É o momento em que ainda estamos chegando e reconhecendo o espaço, a própria energia do dia e por consequência a energia do outro. E quando uso o termo "energia" não estou me referindo a nada etéreo, mas sim físico.

São muitas as atividades possíveis, para estabelecer essa primeira dinâmica:

- Percepção de si: perceber a temperatura, qual o estado do seu corpo, observar como está respirando, o que está sentindo, qual a posição e tamanho que meu corpo ocupa no espaço, etc;
- Percepção do espaço: Caminhar pelo espaço, perceber o próprio corpo e o corpo do outro no espaço, atividades de atenção, volume, distância, densidade, tamanho de corpos, brincadeira do entre, relações de velocidade, platô, etc;

- Percepção do outro: brincadeiras com a distância de corpos, se olhar, exercícios com toque, espelho, observação, memorizar o modelo e a cor da roupa do outro, quais acessórios está usando, qual o semblante, etc;
- Jogos de atenção: jogos com nome e troca de nome, composição de história no espaço, jogos de memória, brincadeiras de alerta e de escuta, etc;
- Jogos de aquecimento físico: queimada, pega-pega e suas variações, jogos com bola, corda, dança, suzuki, etc;

Qualquer atividade ou jogo que possibilite um momento de primeiro contato com o grupo é muito bem vindo. Podem ser atividades já conhecidas ou até mesmo inventadas. A chegada é um espaço para a percepção de si, do outro, do espaço, das relações. É um momento de primeiro contato, de chegada. É possível trabalhar também com música, atividades manuais, filmes ou até mesmo massagem para esse começo. Porém, cada escolha será fundamental para determinar as próximas dinâmicas com o grupo. Por exemplo, se é uma turma que está muito agitada é necessário você conduzir um exercício que acalme ou pelo menos equalize essa energia, senão você pode ter problemas e/ou ruídos nos próximos exercícios propostos.

FIGURA 4 - Jogo de Queimada (Profaz)



Fonte: acervo do autor

Em minhas aulas, eu sempre tinha duas cartas na manga para a chegada. Uma atividade que aumentava a frequência da turma e outra que diminuía. Por

exemplo, às vezes uma turma chegava muito agitada, correndo, gritando, empurrando uns aos outros, desenhando o caos com os corpos soltos no espaço. Se eu ficasse gritando, pedindo silêncio ou que parassem seria pior, pois fariam o dobro. Então, eu tirava algo do bolso ou de alguma sacola que causasse interesse comum como uma bola colorida, por exemplo. Imediatamente todos vinham até mim sem eu precisar falar nada, pois estavam interessados para saber o que ia acontecer com aquele objeto. E pronto. Desse simples gesto poderia surgir diferentes exercícios, e nesse caso eu costumava dar um desafio de jogar a bola pro outro falando o nome e ocupar o espaço dessa pessoa enquanto ela chama outra pessoa e vai para o lugar da outra pessoa e assim sucessivamente. A aula se organizava, e os corpos se acalmavam, pois tinha um foco.

Outro atividade muito comum para ativar a calma era a montagem de "circuitos" (FIGURA 6) onde as crianças tinham que atravessá-lo realizando movimentos como andar por cima e por baixo, pular, abaixar, passar por dentro e por fora, etc. Isso fazia com que elas focassem em um objetivo e dispersassem a euforia que geralmente acontece no momento de chegada.

O inverso também acontecia. Às vezes a turma chegava cansada, sem disposição, com a energia lá embaixo. Eu logo juntava todo mundo em roda e dava um exercício como "quatro pra nada"⁷ por exemplo. De imediato você já via os corpos com outro tônus, pois era um exercício que tinha um foco e ao mesmo tempo consistia em uma dinâmica de exercício físico, aumentando a circulação sanguínea e também estimulando a atenção psíquica, pois um erro neste exercício pode causar um efeito dominó onde um trombaria com o outro, fazendo o exercício voltar ao início até todos acertarem.

Propor um exercício agitado para uma turma agitada, ou exercício de foco extremo para uma turma muito calma é como dar um tiro no próprio pé. Não que isso seja um crime, mas é que como estamos falando de um momento de chegada e a escolha aqui vai determinar a frequência do espaço para todo o restante da aula.

Me lembro que no profaz, a janela da sala de aula dava vista para um morro de onde era possível identificar a "frequência" dos alunos enquanto eles estavam

⁷ "Quatro pra nada" é um exercício que consiste em dar 8 passos pra direita, 8 para esquerda, 4 passos pra direita, 4 para esquerda, 2 passos pra direita, 2 para esquerda, 1 passo pra direita, 1 para esquerda enquanto essa contagem também é feita de maneira verbal em forma de música, a partir de um ritmo estabelecido pelo professor no começo da contagem.

chegando na instituição. Ali eu já tinha uma noção prévia se aqueles corpo estavam agitados, normais ou com extrema calma.

FIGURA 5 - Teatro de sombras (Oroboro)



Fonte: acervo do autor

FIGURA 6 - Circuito de aquecimento (Oroboro)



Fonte: acervo do autor

Precisamos lembrar que a chegada é a preparação para o desenvolvimento, para a atividade principal. Se a chegada não for bem recebida, ou desenvolvida, a recuperação nos jogos de desenvolvimento poderá ficar comprometida. Note que usei o termo "poderá ficar". Digo isso porque não é uma regra. Como disse anteriormente, a aula de teatro é um organismo vivo, então pode ser que o jogo literalmente vire após um começo mal sucedido. Mas por experiência própria, pude observar que as melhores aulas geralmente são aquelas que tem bons começos. Afinal, é o primeiro contato do educador com aquele grupo no dia. Então é uma maneira de estabelecer relações, de demonstrar o quanto você se preparou para aquele momento, o seu interesse em seus alunos, entender o quanto de disposição física e mental eles estão naquele dia, etc. É praticamente impossível você esconder de seus alunos uma chegada ou uma aula mal preparada. E tampouco eles/as/us esconderem o quanto estão ou não dispostos para a aula. Muitas vezes, necessitará rolar uma negociação. E essa negociação pode ser feita por meio do próprio jogo de estímulo ou relaxamento. Ao longo do tempo e da experiência fui me surpreendendo como essas atividades de chegada são capazes de organizar e preparar os corpos, colocando-os em uma determinada frequência que poderá ser utilizada em algum jogo/atividade seguinte.

3.2 Desenvolvimento do Brincar - O jogo, o improviso e a criação

Quando aplicamos no brincar o direito ao desenvolvimento integral, precisamos entender que as crianças se desenvolvem de forma holística, utilizando todos os seus sentidos, habilidades físicas, capacidade mental, habilidades sociais e emoções, em conjunto. Por exemplo, ao correr, escalar e pular, as crianças:

- Aprendem habilidades matemáticas e conceitos como julgar tamanho, forma e espaço;
- Desenvolvem habilidades físicas de agilidade e coordenação;
- Desenvolvem a confiança emocional; e
- Aprendem habilidades sociais que utilizarão em outras áreas de atividades.

Ao brincar, as crianças estão ocupadas aprendendo através de todos os seus cinco sentidos, e absorvendo e processando a linguagem ao conversar com amigos. Uma ampla gama de atividades lúdicas precisa ser oferecida para fornecer experiências estimulantes que atendam a todas as idades, bem como às capacidades e temperamentos de distintas crianças. (THORNTON; TALBOT; FLORES, 2013, p. 22).

Sempre acreditei no **brincar** como uma estratégia certa para qualquer aprendizado. E por mais que a gente utilize essa palavra para se referir somente às atividades de crianças, tendo a crer que o estado brincante é uma das formas mais poderosas de assimilação para qualquer idade, exatamente por nos deixar em um estado sem armaduras e bloqueios que podem impedir o aprendizado. Não à toa, existe uma expressão popular que diz *"fulano aprendeu brincando"*.

FIGURA 7 - Detetive (Profaz)



Fonte: acervo do autor

FIGURA 8 - Combatentes da Europa (Profaz)



Fonte: acervo do autor

No teatro utilizamos muito a palavra jogar. Não à toa, essas palavras possuem significados muito parecidos. A língua portuguesa é uma das poucas línguas que separa a palavra brincar de jogar. Em muitas línguas Europeias as duas

palavras possuem o mesmo significado. Por exemplo, *spielen*, *to play*, *jouer*, *jugar* significam tanto jogar como brincar. Por isso, peço que toda vez que ler a palavra jogo nesse trabalho, permita que a energia da palavra brincadeira o acompanhe.

No livro "Improvisação para o teatro", Viola Spolin apresenta sua concepção de Jogo da seguinte maneira:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer - é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.[...] Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão - ou espontaneidade - e, como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado. O ouvido alerta os pés, e o olho atira a bola. (VIOLA, 2012, p.4-5)

Ou seja, tanto no brincar quanto no jogar, é possível encontrar uma finalidade muito similar: alívio de tensões, concentração na resolução de problemas, abertura para aprendizado, etc. Portanto, para melhor entendimento, sempre que me referir ao brincar, estou com o olhar direcionado somente para o alívio de tensões, para o estado brincante, para a diversão como mote principal ao me aproximar dos alunos/as/es. Sempre que me referir ao jogo ou jogo teatral, estarei mais focado no estudo do teatro, direcionando meu olhar para os elementos teatrais que existem dentro das brincadeiras/jogos teatrais, para as práticas teatrais que podem ser absorvidas dentro de um jogo ou brincadeira.

No teatro, por exemplo, faz muito sentido o uso da palavra jogo, pois citando Huizinga em sua obra *Homo Ludens*, "o jogo não é somente experimental, ele é estético e vai além da descarga de energia. Por ser estético, em si já se relaciona com o teatro." (HUIZINGA, 2001, p. 5)

Em minhas aulas, inspiradas em Spolin, utilizo muito de brincadeiras populares para jogar com alunos/as/es. A diferença é que separo a aula em dois momentos: o momento de brincar por brincar (somente para o alívio de tensões, sem o estudo de elementos teatrais), e o momento onde a brincadeira se torna um jogo teatral com objetivo, onde as instruções vão pouco a pouco chegando dentro da atividade. Comecei a utilizar dessa estratégia no Profaz porque percebi que muitos iam para lá com esse intuito: brincar, literalmente, para somente fugir de seu cotidiano. Forçar jogos teatrais logo de cara, muitas vezes, era um pressuposto para afastá-los. E quando eles somente brincavam, havia uma aproximação, um interesse imediato pela aula. Isso se deve pelo fato de que:

Brincar é sempre o melhor interesse da criança, desde que seja seguro e apropriado para o seu estágio de desenvolvimento e que atenda as necessidades atuais e de contexto de vida da criança. As crianças, muitas vezes, precisam cumprir com as responsabilidades de casa, escola, trabalho e tarefas de famílias antes que possam ter a liberdade de brincar. Não é do interesse das crianças que as atividades se tornem um fardo tão pesado que as impeça de brincar (THORTON; TALBOT; FLORES, 2013, p. 22)

Assim sendo, os jogos teatrais foram entrando pouco a pouco nas brincadeiras, pois uma vez brincando, o próximo passo era evoluir a brincadeira para um jogo teatral com instruções e utilização do foco, sugeridos por Spolin, por exemplo, para que a teatralidade fosse de fato inserida em sala de aula.

Uma vez acostumados/as/es com essa ideia de jogos teatrais, muitas vezes, um jogo que era somente aquecimento acabava se tornando o jogo principal do dia, devido ao interesse de alunos/as/es naquele exercício. No Profaz, por exemplo, me pediam muito para jogar queimada (FIGURA 4), principalmente as queimadas com variações como a queimada russa ou queimada ameba. Eu geralmente utilizava esse jogo na chegada para aquecimento físico, mas aos poucos fui permitindo esse jogo entrar no espaço de desenvolvimento, pois era uma maneira de estimular o olhar para a estética do próprio jogo. Nas instruções, pedia para "observarem as relações de espaço", "como é meu corpo quando sou ameba", "quais as estratégias que utilizo para não ser visto ou para estar em evidência". E isso aos poucos possibilitava um aprendizado sobre estruturas estéticas similares às da cena, onde iam aprendendo brincando. Jogando queimada, por exemplo, vinha uma instrução

do tipo "qual a diferença do meu corpo quando sou ameoba?" ou "como posso tornar o jogo interessante quando sou o foco e estou com a bola na mão?"

Até mesmo em brincadeiras como pular corda era possível extrair essa relação entre o jogo e a cena como, por exemplo, o treinamento do ritmo. "Qual o momento certo que entro na corda pra não perder o ritmo? Qual a minha deixa para entrar na corda?" Fazendo alusão a entrada e saída de cenas por meio da "deixa". Ao mesmo tempo que pulávamos corda e conversávamos sobre ritmo, tentávamos estabelecer, por meio de perguntas e observação, como aquele exercício poderia contribuir para a percepção das teatralidades.

No exercício do detetive⁸ (FIGURA 7), era possível encontrar teatralidade principalmente no momento da "morte" da vítima, onde a orientação dada era para que a vítima, ao ser atingida pela piscadela, fizesse uma grande cena interpretando uma "morte triunfal" (cantando música, recitando um poema, deixando uma mensagem pro mundo em voz alta, etc) ou interpretando uma "morte surreal, esquisita" (morrer de tosse, morrer de rir, de dor de barriga, etc). No começo ninguém nunca queria ser a vítima, pois de imediato a figura do detetive ou do assassino soavam como mais interessantes. Mas ao desenvolver o exercício, todos queriam ser a vítima, pois sendo a vítima era possível colocar uma lente de aumento na interpretação do momento da "morte", possibilitando que de maneira espontânea o corpo se expressasse e fizesse uma grande brincadeira antes de "morrer". A morte, era um tema que surgia como conversa nas rodas finais por exemplo. Alguns não gostavam muito de falar sobre e outros achavam interessante a temática. Eu fazia a mediação, atento para as falas, mas sempre focando no objetivo principal de interpretação e de desenvolvimento expressivo de nosso corpo em momentos de jogos como esse.

Outro jogo que possibilitava a descoberta de corpos expressivos era o jogo "Combatentes da Europa"⁹ (FIGURA 8), que possibilitava ao grupo encontrar uma

⁸ O exercício do detetive é a brincadeira tradicional do detetive e assassino que fazemos com o sorteio de um papel, sentado em roda, piscando uns para os outros. Mas aqui esse exercício era feito com o corpo todo, andando pelo espaço, onde todos tinham a oportunidade de se movimentar, se expressar e interpretar o grande momento de sua morte". Esse exercício é carregado de teatralidade pois carrega elementos teatrais na escolha das personagens, na relação com o espaço, na própria relação de jogo que se estabelece enquanto as personagens se relacionam e principalmente no momento mais importante do exercício, o momento em que a "morte" acontece.

⁹ O jogo "Combatentes da Europa" é uma brincadeira popular que separa as pessoas em dois grupos, um de frente para o outro, que se desafiam a fazer uma ação (ou estar em algum lugar) que será descoberta pelo outro grupo. Exemplo: A palavra é "shopping". O grupo vai interpretar corpos em um shopping. Se o grupo desafiado descobrir qual é essa ação/ lugar e falar a palavra shopping, o

forma coletiva de interpretar uma ação para que o outro grupo pudesse "adivinhar o que eles estavam fazendo". Como essa ação ou expressão do corpo não era ensaiada, era muito interessante ver como cada corpo entendia e expressava a palavra decidida no coletivo.

Já na Oroboro, por exemplo, o que eles mais gostavam era do Jogo "Batatinha Frita, 1, 2, 3". (FIGURA 9). O sistema continuava o mesmo: Primeiro brincávamos sem necessariamente pensar em nada. E aos poucos, bem aos poucos, uma instrução ou outra vinha como por exemplo: "observa como você pode caminhar no espaço sem ser visto" ou "será que ganhar é sempre mais legal? Como esse jogo pode ficar mais legal pra quem assiste?" Afinal, como mencionamos acima, o jogo tem uma natureza estética. Então, como ele pode ser interessante, caso tenha uma plateia durante o jogo?

FIGURA 9 - Batatinha Frita 1,2,3 (Oroboro)



Fonte: acervo do autor

Bem, até aqui nada novo, pois esse tipo de trabalho dialogava com a proposta e ensinamento que Spolin desenvolvia com seus alunos e alunas: "abordagem de solução de problemas baseada na estrutura de jogos e exercício que permitiram aos alunos absorver habilidades de teatro sem esforço consciente" (SPOLIN, 2017, p. 30).

grupo que está fazendo a ação deve correr imediatamente para o outro lado da sala, ultrapassando a marca estabelecida no chão e indo para seu espaço de "proteção". Se alguém for pego nessa correria, se torna pertencente ao outro grupo. O diálogo dessa brincadeira é assim: "*Grupo A: Somos combatentes da Europa / Grupo B: O que vieram fazer / Grupo A: Viemos combater / Grupo B: Então combate pra gente ver.*" Aprendi essa brincadeira com o professor Pedro Haddad na UNESP.

Ao longo do tempo foram dezenas e dezenas de exercícios e jogos teatrais aplicados: Queimada e variações, Batatinha Frita 1-2-3 (FIGURA 9), Roda Zip-zap, Estudo de máscaras (FIGURA 3), Teatro de Sombras (FIGURA 5), Troca de cadeira quem, Detetive, Cidade dorme, Mestre mandou, 4 para nada, Gato e rato, O que o objeto pode ser, Quem sou eu, Bola imaginária, O que eu estou dizendo, Adivinha o que eu gosto, Suzuki, Platô (FIGURA 10), Coro-Corifeu (FIGURA 11), Ação com objetos, Nada é o que parece ser (com objetos), Foto movimento, Composição no espaço, Espelhos, Figura Geométrica, Campo de visão, Blablação, Combatentes da Europa, Massinha de modelar, entre outros muitos jogos teatrais, brincadeiras e atividades que não irei enumerar aqui, mas que contribuíram para a absorção de habilidades teatrais.

FIGURA 10 - Platô e Suzuki (Profaz)



Fonte: acervo do autor

FIGURA 11 - Coro e Corifeu (Profaz)



Fonte: acervo do autor

E quando me refiro à habilidades teatrais, me refiro:

- às habilidades práticas da própria arte como: percepção do espaço, escuta, liberdade, intuição, capacidade imaginativa, transformação, entendimento de foco, instrução e avaliação, desenvolvimento de reflexo, desenvolvimento da oratória, consciência corporal e vocal, maior percepção de si e do outro, entendimento de ritmo, aumento da percepção sensorial, desenvolvimento de memória, criatividade, habilidade de construir cenas, etc;
- às habilidades de valores sociais que o teatro pode ajudar a compreender como: autoconfiança, autocrítica, lidar com aprovações e desaprovações, desenvolvimento de argumentação, lidar com a timidez, respeitar a vez do outro, maior entendimento e controle das emoções, etc. Todas essas

habilidades entre tantas outras os estudantes de teatro podem aprender conscientemente ou inconscientemente por meio da prática de exercício e/ou treinamento.

FIGURA 12 - Improvisação de Cenas (Profaz)



Fonte: acervo do autor

Além dessas habilidades citadas acima, uma outra vertente de conhecimento que aplicava muito em minhas aulas era o estudo da improvisação (FIGURA 12). Foram muitas aulas aplicando jogos teatrais que trabalhavam com estruturação de cena a partir dos entendimentos de "Quem, Onde, O quê" de Viola Spolin, junto com outros exercícios e estímulos de improvisação. Para falar desse assunto gosto muito de citar os sete aspectos da espontaneidade trazidos por Viola (SPOLIN, 2012, p. 4-15):

- Jogos;
- Aprovação/desaprovação;
- Expressão de grupo;
- Plateia;

- Técnicas Teatrais;
- A transposição do processo de aprendizagem para a vida diária;
- Fisicalização.
-

Acredito que esses sete aspectos dão conta de tudo ou quase tudo que é necessário para uma boa improvisação. Não vou explicar detalhadamente cada um desses aspectos, mas gostaria de fazer um destaque para alguns que tiveram cruzamento direto com minha experiência nas escolas. Começando pela aprovação/desaprovação. Nesse aspecto, Viola diz que "o primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres" (SPOLIN, 2012, p. 6). Faço questão de citar essa liberdade como princípio, pois liberdade e afeto eram os maiores valores que eu buscava manter em minhas aulas. Seja na chegada, no desenvolvimento dos jogos ou até mesmo no encerramento da aula é comum que haja uma exposição das pessoas e isso é uma qualidade intrínseca ao teatro. Você está o tempo inteiro exposto! Logo, é necessário que você se sinta livre! Se não houver liberdade nada irá fluir e o teatro virará instrumento de tortura.

Lembro-me de um dia em que uma aluna travou no exercício de blablação. Ela não conseguia desenvolver o exercício e foi ficando vermelha, silenciosa e começou a tremer. De imediato parei o exercício e dei liberdade para, por exemplo, ela não realizar aquela atividade se não quisesse. Pelo menos não naquele momento. E que bom foi ter feito isso. Pois ela realmente estava passando mal e isso poderia ter sido um trauma em sua vida. Ela saiu do curso logo na sequência. Fiquei preocupado, mas confiei também que tudo é um processo. Optei por escutá-la, por respeitá-la. Afinal, sempre acreditei que meu trabalho é mais sobre essa escuta do que exatamente somente a aplicação de conteúdo. Tanto que no próximo ano, em outra turma, essa aluna estava de volta. E no momento do mesmo exercício ela desenvolveu, falou em blablação. Talvez ali era uma questão com a turma. Por isso é muito importante que quem faz teatro, se sinta à vontade, senão realmente o aprendizado não flui.

A adolescência é uma fase de muito *bullying*, e os alunos tanto na Orobora quanto no Profaz tinham uma característica que era serem ou amigos ou parentes entre si. Ou seja, eles se conheciam fora da aula, tinham intimidade entre si. E isso para mim foi desafiador. Havia piadas internas que geravam aprovação ou reprovação de pessoas conhecidas. Quebrar esse ciclo era muito difícil. Mas ao

longo do tempo e da experiência, acabamos encontrando estratégias. E uma delas é o foco. Era necessário entender o que estávamos fazendo ali, qual era o desafio e o porquê estávamos ali. Toda vez que isso se perdia em uma piada feita por alunos,as,es, era necessário retornar ao foco. Isso se dava, principalmente, em jogos ou cenas com plateia. Ser observado não é fácil. Seja em dupla, trios, grupos ou principalmente sozinho. Porém esse exercício era fundamental para que o teatro acontecesse, afinal, se o teatro é o " lugar de onde se vê", era necessário uma plateia. Por isso alguns alunos/as preferiam o jogo projetado, onde a ação é fora do corpo.¹⁰

Eu insistia no jogo pessoal, onde a ação é com o corpo inteiro da pessoa. Assim era possível trabalhar melhor o aspecto da fiscalização trazido por Spolin. Você conseguir demonstrar com o corpo e com o mínimo de recurso verbal é uma maneira de aflorar ainda mais a criatividade, pois ela estará associada com a expressividade, com as formas, gestos, e códigos sociais que muitas vezes passam despercebidos em nosso dia a dia.

FIGURA 13 - Improvisação de Cenas (Oroboro)



Fonte: acervo do autor

A improvisação foi uma técnica, por exemplo, que aprendi muito a partir de minhas experiências em sala de aula (FIGURA 13). E ela acabou sendo estruturante para os modelos de espetáculos de finalização de ano. Ou seja, se tornou um elemento estruturante de aprendizado e uma característica fundamental na construção de minhas aulas. Se tem uma coisa que pude observar é a capacidade de técnica de improvisação que meus alunos absorveram. Bastava o lançamento de

¹⁰ Jogo projetado , segundo Slade, é o drama no qual é usado a mente toda, mas o corpo não é usado totalmente. (SLADE, 1978, p.19)

algum dispositivo que eles criavam uma cena a partir disso. Realmente tivemos um acervo muito interessante de cenas improvisadas e desenvolvimento de uma capacidade prazerosa de improvisar.

O mais importante aqui, como mencionado no começo deste ítem, é o estado brincante e de liberdade. Seja nas brincadeiras populares, nos jogos teatrais, nas improvisações ou criação de cena é muito importante que o aluno/a/e atuante esteja brincando e se sentindo livre para poder realizar aquela ação. Se houver qualquer ruído ou coisa que gere desconforto ou impedimento é necessário intervir diretamente, elaborando estratégias para uma condução mais leve e que o ser atuante se sinta confortável. Não nos interessa aqui o estado de aprisionamento causado pela cobrança de certo ou errado. No teatro, pelo menos comigo, não há errado. Há o inadequado para aquele momento. Mas erro é uma palavra que raramente uso em minhas aulas e quando uso, é o valorizando como acerto. O erro, principalmente em contextos de humor, é um acerto. Por isso, vamos brincar!

3.3 Desenvolvimento do Brincar - O ateliê

Não podia deixar de mencionar uma parte presente em minhas aulas, principalmente na escola Oroboro, com crianças de 4 a 6 anos.

Como mencionei anteriormente, crianças nessa faixa etária têm uma necessidade maior de elementos concretos para sua compreensão de mundo. Por isso me utilizei livremente de recursos das artes visuais para compor minhas aulas de teatro. Muitas vezes convocava a turma para criarmos alguns objetos de cena, por exemplo, para utilizarmos em algum espetáculo.

FIGURA 14 - Ateliê - Construindo a Caixa de Preocupações



Fonte: Acervo Pessoal

FIGURA 15 - Ateliê - Personagens do livro em bonecos recicláveis



Fonte: Acervo Pessoal

Geralmente o processo se dava da seguinte maneira: havia um livro com uma história. Eu lia essa história com os/as estudantes. Conversávamos um pouco e escolhíamos um objeto para fabricarmos.

Um bom exemplo disso foi a atividade (FIGURA 14) com o livro "A caixa de Preocupações: Perfeito para crianças cheias de medos" (CHIEW, 2018). Após a leitura do livro a primeira pergunta que me fizeram foi "professor, o que é preocupação?". Lembro que na época essa pergunta me pegou de surpresa, pois como explicar para uma criança de 4 anos "o que é preocupação"? (risos nervosos). Lembro de ter travado nesse momento - porque professores também travam - e minha assistente, muito rapidamente, respondeu de uma forma completamente coerente para aquela idade: "Preocupação é quando você fica pensando muito em uma coisa e essa coisa não sai da sua cabeça. E mesmo ela não tendo acontecido, você fica pensando em coisas ruins a partir dela".

Foi um momento de aprendizado como educador. E na sequência, decidimos construir essa caixa de preocupação e coletivamente a fizemos. Quando os pais chegaram, fizemos uma cena onde as crianças interpretavam que tinham encontrado uma caixa em que poderiam colocar as suas preocupações dentro dela e deixar lá pra não ficar mais preocupado com isso. Depois da cena, os pais poderiam também colocar suas preocupações nas caixas. Não soubemos o que estava escrito, pois tínhamos combinado que as preocupações eram secretas e que ninguém iria ler. A intenção era fazer um exercício simbólico para deixar de ficar tão preocupado com as coisas e não necessariamente evidenciar as preocupações e trabalhar com elas. (Até porque não tínhamos ferramentas para isso). Foi um

momento muito bonito que evidenciou que alguns pais e crianças tinham preocupações e que estavam dispostos(as) a deixá-las na caixa, para parar de pensar nelas.

Por isso, tinha esse momento da aula, que eu chamava de ateliê, onde produzíamos coisas enquanto aprendíamos conversando e trocando ideias. Construímos brinquedos (FIGURAS 15,16,17) e diversos objetos cênicos como vassouras, bonecos reciclados, binóculos, desenhos geométricos, pinturas, entre outras atividades que viravam cena ou eram utilizadas em alguma cena posteriormente.

FIGURA 16 - Ateliê - Brinquedo reciclável



Fonte: acervo do autor

FIGURA 17 - Ateliê - Binóculo fabricado para a cena



Fonte: acervo do autor

3.4 Encerrando o assunto

Após os jogos e as brincadeiras se esgotarem, é o momento de finalizar o dia. Sempre busquei fazer com que o momento de finalização da aula fosse um momento gostoso e tão importante quanto a chegada. Geralmente as aulas eram finalizadas de duas maneiras: com uma roda de conversa (onde resgatávamos o que foi aprendido na aula e era um espaço de reflexão sobre as trocas que tivemos juntos) ou com um relaxamento (que pressupunha práticas de meditação para a percepção do próprio corpo após a aula).

FIGURA 18 - Roda de conversa

Fonte: Acervo do autor

FIGURA 19 - Relaxamento / Massagem do Pãozinho

Fonte: Acervo do autor

Tanto uma prática quanto a outra tinha como objetivo o assentamento das ideias. A primeira forma de uma maneira mais verbal e intelectual, dada por reflexões e pensamentos trocados em roda (FIGURA 18) e a segunda de uma maneira mais observativa que poderia ser realizada pela meditação ou por técnicas de massagem individual / coletiva. (FIGURA 19)

Esse momento era geralmente um momento que deixava a gente com gostinho de quero mais, pois era realmente um momento em que as inquietações ficavam de fora e o corpo podia desfrutar de uma atividade mais relaxante. Devido a alta capacidade de percepção de si e concentração que esses exercícios trazem, algumas vezes já os apliquei em começo de aula ou como preparação para os espetáculos.

Aprendi essa técnica com Rosângela Assis, minha primeira professora de teatro que aplicava exatamente em toda finalização de aula. Tenho uma memória física de como meu corpo se sentia nesse momento, por isso não poderia deixar de aplicar com os que vieram depois de mim. Assim como a meditação/ massagem, o espaço reflexivo em roda de conversa também era muito importante e muitas vezes gerava discussões calorosas e muito produtivas para o aprendizado de teatro. Acredito ser de extrema importância esse tipo de elaboração intelectual para complementar o aprendizado teatral.

3.5 A peça e o estudo

FIGURA 20 - Cena Sonhos de uma noite de verão (Profaz)



Fonte: Acervo do Autor

Uma das peças que mais fez sucesso no Profaz foi a montagem de "Sonhos de uma Noite de Verão" de Shakespeare (FIGURAS 20, 21). Digo isso não somente pelo resultado da peça, mas pela demanda de estudos, pela quantidade de ensaios e pela dedicação que o grupo daquele ano se propôs. De fato, para muitos ali, era o primeiro espetáculo de um autor clássico, onde tinham que estudar dramaturgia, decorar texto, pensar em marcação de cenas, construção de personagens, figurino, cenário etc. Foi a única vez que uma peça se deu de maneira tão estruturada na instituição. E isso somente aconteceu porque naquele ano existiu um grupo de alunos/as/es que raramente faltavam. Um núcleo mais fixo que era possível estabelecer uma confiança para realizar uma montagem dessa estrutura.

FIGURA 21 - Trecho da peça "Sonhos de uma noite de verão" - (Profaz)



Fonte: acervo do autor

Até hoje muitos comentam sobre a peça de forma até saudosista. Mas reconheço a importância que a peça teve no aprendizado desses adolescentes. Infelizmente, nos anos seguintes não foi possível montar peças com a mesma estrutura devido a evasão constante de alunos/as/es. Por isso, às vezes a sensação era de frustração diante dessa impossibilidade de realização.

Particularmente confesso que, como um artista-educador, sempre achei muito complexo conduzir uma turma para um espetáculo teatral. Não pela atividade em si. Mas porque, pelo menos em meu caso, sempre foi um momento de muito estresse devido às demandas institucionais que acompanhavam o processo.

Geralmente era pouco tempo para execução desse trabalho e a frequência de ensaios (1 vez por semana no período de 1 hora para algumas turmas e 1h30 para outras) não ajudava em nada. Era o tempo de chegar, decidir o que ensaiar e ir embora. Não que eu desgostasse desse processo, muito pelo contrário, era um momento que achava muito importante para a prática dos/das estudantes. Mas acredito que o que me incomodava, além do tempo curto para realizar as demandas institucionais, era cumprir as próprias demandas, que estavam relacionadas principalmente em agradar os pais de alunos/as/es no caso da escola particular:

- distribuir papéis e falas de maneira completamente iguais para não ter a reclamação dos pais;
- a peça não podia ter um tempo curto de duração, tendo que chegar em uma média de uma hora de espetáculo, pois poderia configurar um não comprometimento de produção compatível com o investimento no curso (Aqui o mais difícil era criar estratégias para segurar crianças por tanto tempo dentro de uma coxia, por exemplo);
- Garantir que as crianças saberiam todo o texto da peça, mesmo algumas nem querendo dizer o texto, por exemplo;
- Garantir que todas as crianças tivessem a função de ator/atriz, mesmo se a criança se identificasse com outra coisa como, por exemplo, a dramaturgia;

No caso do PROFAZ, agradar as empresas e a igreja que patrocinavam a ONG:

- Não fazer peças com conteúdos de militância ou que fugissem da temática cristã;
- Pensar em um cenário e/ou figurino sem qualquer tipo de recurso ou suporte financeiro para esse fim. Tendo que improvisar com o que tínhamos em mãos ou a partir de doações;
- Era importante a montagem de uma peça, porém tínhamos que lidar com a situação de que um aluno/a/e poderia faltar no dia da peça, por exemplo, pois a própria organização não garantia a presença do/da/de aluno/a/e.

Mas, ao meu ver, o maior problema dessas demandas estava relacionado ao fato de que muitas delas não correspondiam ao interesse, necessidade ou vontade dos/das/des alunos/as/es. Era necessário um jogo de cintura muito grande para equilibrar as demandas que agradassem pais, instituição e alunos. Por exemplo: Às vezes um aluno não queria dizer um texto na peça, queria fazer somente ações físicas ou dança ou simplesmente não aparecer em cena nenhuma, contribuindo com outras funções como dramaturgia, iluminação, etc.. E devido às demandas, eu tinha que convencer que ser ator ou atriz seria legal pra ele, que decorar um texto fazia parte da aula e que na verdade não teriam muito escolha a não ser cumprir

com essa função. Eu já tive casos de aluno que chorou porque não conseguia e nem queria decorar texto. Daí eu tive que usar estratégias como transformar o texto em música pra ele poder cantar ou até mesmo deixá-lo ler o texto durante a peça, colocando uma justificativa em cena para que isso pudesse acontecer.

Eu já tive um caso também de uma aluna (4 anos) que não queria estar como atriz no processo - e nesse caso era a montagem de uma peça audiovisual - e a única maneira que encontrei de convencê-la a estar com a gente foi permitindo que ela dirigisse a cena e segura-se a câmera das gravações. Somente ali ela tinha encontrado o espaço da brincadeira e se divertiu finalmente com a atividade. E é exatamente esses olhares que eu buscava ter constantemente enquanto artista-educador. Olhando para o/a/e aluno/a/e, mais do que para a instituição.

Tentava lidar com isso da melhor maneira possível e focava, me deixando permear pelo processo de estudo para a construção do espetáculo. Pelos desafios que apareciam diante dessas demandas. Tentando de toda forma construir uma relação saudável onde os/as/es alunos/as/es se sentiam confortáveis, com liberdade de criação e com prazer no que estavam fazendo. Pra mim o mais importante era o prazer e liberdade dos/das/des alunos/as/es, mais do que o interesse de pais ou instituição. O meu foco era na aprendizagem por meio do afeto. Da escuta. Do reconhecimento de cada indivíduo.

Acredito que o produto final é muito importante, pois ele é a resultante do processo. Porém, eu acabava priorizando e dando mais foco ao processo como um momento de construir intimidade e proporcionar um espaço onde todos/as/es poderiam experimentar de maneira livre, construindo relações de afeto com seus parceiros/as/es de cena e também com o/a educador/a. Geralmente isso acontecia nos estudos extra cenas como: conversa ou discussão do que cada um queria falar na peça, estudos e leitura de outros textos complementares, pesquisa de imagens, estudo de filmes, estudo de referência de outras peças, contato com músicas, saídas para museus, teatros ou instituições, etc.

FIGURA 22 - Estudo para peça (Profaz)

Fonte: acervo do autor

FIGURA 23 - Estudo para a peça (Oroboro)

Fonte: Acervo do autor

Lembro de uma vez, por exemplo, que levei uma turma do Profaz ao teatro laboratório da EAD/ECA/USP, onde estudei, para ver uma peça e também conhecer o espaço de ensino como salas de aula, galpão de figurinos e cenário (FIGURA 28), entre outros espaços de uso coletivo. Como já era de se imaginar, ficaram encantados/as. Um mundo novo se abria diante dos olhos. Lembro de muitos saindo emocionados/as dizendo que gostariam de estudar naquela escola ou seguir na profissão. Não havia nada mais recompensador que esses momentos, pois era nítido o aprendizado e apreensão de mundo por outras vias. De qualquer forma, gostaria de reservar este ítem para contar um pouco sobre o processo de estudo e construção dos espetáculos em cada escola.

A construção de uma peça se dava de maneira completamente diferente no Profaz e na Oroboro. No Profaz, eu como artista-educador era completamente livre para fazer a peça que quisesse na linguagem que quisesse, porém muitas vezes enfrentava o problema da falta de recursos ou de nem sempre ter os mesmos alunos/as durante o curso, correndo o risco de alguém sair da turma semanas antes ou até mesmo no dia da apresentação, como já aconteceu.

Já na Oroboro, eu não só tinha uma peça sob encomenda como também tinha uma estrutura de linguagem padrão que devia seguir, como o realismo por exemplo. Eu não tinha muita liberdade para peças mais "experimentais". Pelo menos, na Oroboro eu podia contar com recurso financeiro e alguém pensando e produzindo figurino e cenário enquanto eu me preocupava somente com o elenco.

Pelo menos eu tinha a garantia de ter uma turma até o fim do processo de apresentação, e a certeza que não perderia ninguém do elenco no meio do caminho.

Isso fazia com que eu precisasse pensar em dispositivos totalmente diferentes nas duas escolas para a construção desses processos criativos.

FIGURA 24 - Peça de Improviso (Profaz)



Fonte: acervo do autor

FIGURA 25 - Peça de Improviso (Oroboro)



Fonte: acervo do autor

Então para o Profaz eu adotei uma metodologia de improvisação, onde os/as treinei o máximo que pude, com todas as ferramentas que estavam ao meu alcance para que pudessem ter uma liberdade maior de experimentação e não se preocupassem com cenas completamente marcadas ou cheias de regras. Aliás, esse procedimento acabava se tornando a linguagem da própria peça (FIGURAS 24, 25). A vantagem em trabalhar com a improvisação, além da experimentação e pesquisa de linguagem, era o fato de que não haviam papéis definidos, então se alguém faltasse, não haveria prejuízo coletivo.

Já na Oroboro, como eu já tinha uma linguagem pré-definida, realista, e um direcionamento muito pontual em relação ao texto escolhido e ao gosto da escola, o maior trabalho acabava se tornando ensaiar com eles e equilibrar os papéis e quantidade de "falas" para cada um. O trabalho se baseava em passar texto, fazer marcação de cenas (FIGURAS 26 E 27) e garantir que eles se sentiram seguros no dia da peça. Aqui o mais difícil era provocar criativamente porque não tínhamos muito espaço ou tempo de experimentação para isso. Mas eu sempre tentava de uma forma ou de outra, conduzir o processo para que eles também tivessem alguns recursos que os possibilitassem criar cenas, improvisar ou até mesmo propor coisas diferentes.

FIGURA 26 - Ensaio Pinóquio (Oroboro)

Fonte: acervo do autor

FIGURA 27 - Ensaio Pinóquio (Oroboro)

Fonte: acervo do autor

Sempre fui a favor da rebeldia e da contestação, pois acredito na retórica e na dialética como princípios fundantes para a construção de novas ideias dentro de um coletivo. Por isso, minhas aulas sempre eram muito livres. Eu estimulava a turma o máximo que podia para que realizassem as atividades, mas caso alguém não quisesse se submeter a algum exercício, provocava a descobrirmos juntos qual o caminho que poderíamos seguir. Como artista-educador provocador sempre busquei evitar os espaços das certezas, mesmo que algumas já viessem pré-definidas. Por isso, sempre me esforçava para que o processo de criação de cenas e espetáculo se desse num campo em que eu seria possível descobrir possibilidades junto a minha turma de alunos/as/es. Para mim sempre foi muito importante que a construção de uma obra seja feita de maneira coletiva e que minha função nesse grupo ou turma seja a de mediador ou facilitador de processos, mais do que um diretor que irá ditar o que será ou não será feito. Nunca me interessei por esse espaço de dono do projeto, mas sim de provocador do mesmo.

Assumia o papel de direção, mas isso se dava mais pelo fato de organizar as decisões do que propriamente tomá-las.

FIGURA 28 - Visita ao acervo de figurino na USP (estudantes Profaz)



Fonte: acervo do autor

4 TEATRO PRA QUE(M)?

Desde criança, sempre fui um estudante muito questionador. Nunca me dava por satisfeito com informações ou fórmulas prontas. Nas aulas de matemática não me interessava se a raiz de 25 era 5, eu queria saber como chegaram a essa conclusão. Nas aulas de português, nunca me conformei com as regras ortográficas ou o porque eu não podia escrever da maneira como eu falava em minha quebrada ("quem inventou essas regra, tiu?"). Na aula de história eu tinha muita preguiça de ter que decorar o nome das figuras históricas ou o ano em que as coisas aconteceram, mas eu sentia um prazer absurdo quando entendia que aprender história era uma forma de não repetir erros que já foram cometidos no passado e que periga se repetir no futuro devido ao constante apagamento de nossa memória. Eu sempre tive um perfil que não permitia sentir prazer por informações prontas, mas que se interessa pelos caminhos e processos existentes para chegar até a resposta.

Esse perfil questionador me estimulou a ser uma pessoa inquieta, cheia de perguntas e inconformada com determinados padrões sistêmicos, como o de nossa educação, por exemplo. Exponho esse fato porque estamos tão acostumados com uma relação vertical entre professor e aluno que muitas vezes achamos natural esperar que o professor resolva todos os problemas mal resolvidos ou lacunas educacionais não preenchidas de alunos/as/es. Frequentemente esperamos que o professor "eduke" sem considerar que ele é um parceiro e não um super herói. A expectativa em um arte-educador então é tão absurda que, muitas vezes, fico pensando se o ensino do teatro pertence a área das artes, da educação ou da psiquiatria (risos nervosos).

Brincadeiras a parte, se espera de um arte-educador que ele resolva o problema de timidez dos filhos; que realize produções de qualidade com turmas gigantescas e com alunos hiperativos em tempo recorde; que organize os eventos criativos da escola; que proporcione um ambiente de diálogo e faça a mediação de conflitos sociais que surgem ao longo do caminho; que prepare o aluno para ser o próximo ator da novela das nove. Enfim, são tantas demandas pessoais e institucionais depositadas no ensino do teatro que me fizeram refletir ao longo de minha trajetória, como artista educador, para quem o ensino de teatro estava sendo

feito, ou para o que serve de fato um curso de teatro, principalmente nas instituições não formais.

Poderíamos dizer que o mesmo serve para o ensino da linguagem teatral dentro das aulas de arte ou até mesmo para contribuir com as questões de interdisciplinaridade, ao nos aproximarmos do entendimento das práticas em Arte-Educação segundo Ana Mae Barbosa,:

Arte-Educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que a designa denota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem de teorias da Educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação (BARBOSA, 2012, p.12-13).

Porém, como o foco deste trabalho é a educação não formal, direciono aqui o estudo para pensarmos o motivo de matricularmos uma criança ou adolescente em um curso de teatro livre se não for da vontade do aluno estudar teatro. Digo isso porque é comum nos enganarmos. É comum a gente entrar em um curso de teatro acreditando que vai trabalhar na televisão. É comum a gente matricular um/a filho/a/e em um curso de teatro acreditando que ele vai melhorar o desenvolvimento da comunicação ou perder a timidez. Isso já é esperado. Essa já é uma expectativa comum. Mas o que não podemos fazer é nos conformar ou naturalizar essas ideias como o objetivo principal do estudo do teatro.

Eu como artista-educador no ensino não formal, nos contextos em que vivi, presenciei diversas situações que me colocaram em constante reflexão sobre o meu trabalho e as articulações com as instituições na qual eu dava aula. Na ONG, por exemplo, que é regida por uma igreja, eu já fui "convidado" por um pastor presidente da organização para interromper imediatamente qualquer atividade que colocasse um aluno em contato físico com outro. Na mesma instituição me orientaram a conversar com um aluno sobre seus "desvios de sexualidade". Ora, se o teatro não está ali para fornecer experiência e conhecimento, se o teatro não está para promover a liberdade, para que o teatro serve nessa instituição?

Na escola particular, eu vivi situações como "ter que convencer um aluno a apresentar uma peça, mesmo contra sua vontade". Ora, porque eu não poderia simplesmente respeitar a vontade desse aluno? Será que nesse caso talvez não seja interessante entender as motivações dele não realizar o espetáculo e oferecer a

ele uma função que não seja exatamente como ator? Ele não poderia ser o iluminador, o dramaturgo ou até mesmo o diretor dessa "peça" que ele é obrigado a fazer? Se o curso não é para ele, para quem é?

Fui me questionando diariamente com essas e outras situações até chegar a uma pergunta que é o título deste trabalho: *"Teatro para que(m)?"* utilizando um duplo trocadilho exatamente para refletirmos os lugares em que colocamos os/as estudantes quando seguimos uma educação protocolar, bancária, de cunho religioso dentro do sistema padrão e comum de ensino. Ora, se a arte, segundo Duarte Júnior, serve para "propor novas realidades possíveis" (2013, p. 68), por que não começamos desde já a pensar em estruturas diferentes de ensino que tratem o estudante, de qualquer faixa etária, como um sujeito?

Considerar a criança como **sujeito** é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações, não devem ser unilaterais - do adulto para a criança -, mas relações dialógicas - entre adulto e criança, possibilitando a constituição da subjetividade das crianças como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (FARIA; SALLES, 2007, p. 44).

Considerar a criança como um sujeito também é educar. E é nisso que muitas vezes falhamos como adultos e/ou professores. Tratar de maneira vertical aqueles que estão em fase de aprendizagem é importante até certo ponto. Não podemos esquecer que, como diz Freire, "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2015, 25.)

E como se não bastasse essa questão educacional, estudar teatro se torna ainda mais complexo porque nos utilizamos diariamente de ferramentas teatrais em nosso convívio social. E quando levanto essa questão, estou querendo chamar a atenção para o fato de que estudar teatro é algo que vai muito além de técnicas para decorar um texto, melhorar sua performance na comunicação ou servir como passaporte para emissoras de televisão.

Estudar teatro ou artes é entrar em contato com a subjetividade de cada sujeito, pois as relações que se estabelecem são de profunda conexão, exposição e

intimidade. É somente estudando, assistindo teatro, produzindo uma peça ou experimentando jogos teatrais, por exemplo, que você terá a oportunidade de entrar em contato com aquilo que somente o teatro é capaz de proporcionar: conhecer, sentir e/ou experienciar aquilo que nunca foi ou talvez nunca será vivido pelo sujeito:

Pela Arte somos ainda levados a conhecer aquilo que não temos a oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana. E isso é básico para que se possa compreender as experiências vividas por outros homens. Quando no cinema sinto as emoções do alpinista, quando no teatro sinto o drama do preso político, quando diante das telas de Portinari, sinto a tragédia dos retirantes, descubro meus sentimentos perante as situações (ainda) não vividas por mim, que não me são acessíveis em meu dia a dia. Assim a arte pode possibilitar o acesso dos sentimentos a situações distantes do cotidiano, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-las (DUARTE JUNIOR, 2013. p. 68).

Quando se estuda o Teatro Fórum de Augusto Boal (2015, p. 49-50), por exemplo, encontramos ferramentas que possibilitam experienciar a situação apresentada numa cena e depois reformular essa cena buscando outros caminhos para essa situação. Sendo assim, podemos entender que o teatro, tanto para quem assiste, tanto para quem participa, está em função e a serviço daquilo que podemos chamar de novas perspectivas e contato com outras possibilidades de mundo.

Em alguns casos, o teatro acaba se tornando um ensaio para a vida.

Com certeza existe a possibilidade de "fazer teatro" para engrandecer o ego, para ficar famoso ou simplesmente para agradar os pais. Mas o "fazer teatro" que proponho em contexto de aula, sempre foi para exercitar a liberdade criativa. E isso não é possível acontecer sem afeto ou sem escuta. Eu preciso ter um olhar sincero para cada um que está comigo nessa jornada. Entender que cada corpo traz uma história e que em uma aula de teatro essa história se expressará da maneira que ela precisa se expressar, sem julgamentos ou imposições. Foi um processo complexo como artista-educador lidar com as demandas pessoais dos alunos, enquanto uma instituição me provocava a seguir no caminho contrário à necessidade deles e a pensar de uma maneira diferente da qual eu me identifico. Muitas vezes, o sistema educacional nos coloca em constante jogo de cintura, onde se você não souber rebolar para os dois lados você é visto como um problema.

Por isso, foco no teatro como a possibilidade de libertação, de educação criativa, de exploração, desenvolvimento e expansão da criatividade. No livro *Jogo*,

Teatro e pensamento de Richard Courtney diz que: "o teatro é a base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes." (COURTNEY, 2001, p. 56). Essa expansão é impossível acontecer sem amor, afeto, acolhimento e liberdade.

É esse olhar que busco trazer em minhas aulas. Se me perguntarem para que serve o teatro, direi **que** serve para que possamos conversar. Se alguém disser para **quem** serve o teatro, digo que serve para todos aqueles que estão dispostos a conversar e serem transformados por essa conversa.

Por muitos anos, enxergo o teatro como pretexto para produção de conhecimento e ampliação de visão de mundo. E isso se dá por uma comunicação que vai além da comunicação verbal. Ela se dá por outras vias e subjetividades que somente a arte é capaz de acessar. Se não há essa perspectiva, não há comunicação. E se não há comunicação não há transformação. E não havendo transformação, o teatro não serve para nada a não ser para alimentar o ego de quem procura por esse tipo de alimento.

Freire sabia muito bem o que estava dizendo quando propunha uma educação amorosa e libertária. bell hooks, sabe muito bem onde quer chegar quando nos incentiva a reconquistar a sala de aula como lugar de prazer e exercitar a educação como prática de liberdade. Falo de um lugar em que o contato com essa liberdade, com o conhecimento e com a experiência, me trouxe discernimento para entender o meu contexto sócio político étnico-racial e por meio disso me formar como um educador consciente do meu lugar no mundo. Assim, com essa consciência, vem o desejo de ser um facilitador para todos/as/es que cruzarem a minha trajetória na educação e nas artes, mediando as perspectivas de diversidade e pluralidades existentes dos corpos que habitam o mesmo espaço social.

Foi por meio da educação e do estudo de teatro que me encontrei livre e assim permaneço até os dias de hoje. E quando digo livre, me refiro ao entendimento que bell hooks traz sobre o conhecimento como forma de liberdade. Quando digo livre, me refiro a ser aberto e tranquilo para ter minhas ideias transformadas por um novo saber, sem aprisionamento de ideias ou algo que me prende à certeza de algo ou a uma só maneira de ver o mundo.

Como artista-educador, sempre oferecerei esse espaço de entendimento. E como artista, ainda mais. Acredito que o aprendizado se dá por diversos meios que não somente a informação. E que o real aprendizado se dá pela escuta, pela troca,

pelo afeto, pela liberdade, pelo estudo e pela experiência, não pela transferência de saberes (FREIRE, 2015, p. 47-48).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor ou mais precisamente artista-educador no Brasil é um desafio tremendo. Mas ao mesmo tempo transformador. Para chegar até aqui, nesse trabalho de conclusão de curso, por exemplo, foram anos de aflição, afinal, o sistema educacional ao qual muitas vezes eu me direciono no desenvolvimento deste trabalho parece ter sido feito para dificultar o processo de formação daqueles que não se enquadram ao modelo proposto de subjetividade.

Por isso, a escolha da forma Memorial foi muito importante para meu processo de escrita, pois o exercício de recordar, narrar, refletir o que foi vivido, interpretando e ressignificando as experiências, deu forma ao meu fluxo narrativo e que não por acaso, dialoga muito com a forma de escrita de bell hooks e com o pensamento de Freire, que são meus grandes inspiradores e norteadores nesse trabalho. A escrita por essa via me ajudou a não somente elaborar a experiência como possibilitar uma reflexão sistematizada, crítica e consciente da minha prática docente, responsabilizando-me pelo meu processo de formação tanto quanto pelo meu reconhecimento como sujeito autônomo, crítico e histórico.

Teatro para que(m)? é só uma ponta do *Iceberg*. Não é uma pergunta sobre minha vida pessoal, apesar de eu escolher minha trajetória para desenhar essas reflexões. Teatro pra que(m) é a possibilidade de encontrar com os meus a partir de um espaço de identificação com as perguntas que surgem durante o processo de educar e também de aprender.

Com este trabalho, fui convocado a olhar para uma parte da minha trajetória, ressignificando os processos de violência que sofri nas universidades e transformando essas experiências em impulsos para continuar minha trajetória acadêmica e pedagógica. A ligação que eu faço desse discurso com o trabalho é uma ligação direta com a temática que pressupõe a figura do educador e o sistema educacional como responsáveis diretos no processo de formação de uma pessoa.

Por isso, não posso finalizar esse trabalho sem deixar de dizer que quase fui uma vítima vencida desse sistema e que no meio desse processo todo, por pouco, eu quase desisti. Foram anos trancando esse trabalho devido aos sintomas do sistema. Não havia mais tempo e nem desejo de continuar e tudo começou a perder o sentido. Foram anos de terapia para resgatar o desejo e esperança na educação,

ou até mesmo a crença de que eu era capaz de concluir essa universidade mesmo diante de tanta dificuldade: financeira, psicológica, criativa, etc.

E foi aos quarenta e cinco do segundo tempo, prestes a minha desistência, que aconteceu meu encontro e identificação com bell hooks em seu livro "ensinando a transgredir" :

Quando entramos em escolas brancas, racistas e desagregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aulas com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. [...] Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (hooks, 2017, p. 12).

Após a leitura desse livro, encontrei o cerne do problema que me atingia. Me dei conta de que o que acontecia comigo era o sintoma de um sistema, de um projeto político feito para pessoas com corpos como o meu desistirem.

A estrutura exigente, classista, racista, vertical e hegemônica do nosso sistema educacional, a ausência de formação continuada de professores para lidar com o público heterogêneo de estudantes, o descaso do sistema educacional com esses corpos e as demandas institucionais e capitalistas a que somos submetidos formam um combo perfeito para tirar a acessibilidade e o prazer de muitos que não tem acesso ao ensino de qualidade ou condições financeiras para se dedicar aos estudos, por exemplo, sem a alta demanda de trabalho para se alimentar, pagar um aluguel e outras necessidades de sobrevivência.

O sistema torna tudo muito mais difícil para corpos periféricos.

É um sistema feito para você desistir.

Mas, aquilo que é "difícil", não é necessariamente impossível. E eu finalizo esse trabalho exatamente para comprovar isso. Para endossar o discurso de bell hooks, que traz a educação como uma prática de liberdade e não de aprisionamento.

Para declarar que, se transgredir é estudar, eu selo com a finalização desse trabalho o meu compromisso com a educação nesse país.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi - Campinas: Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- CHIEW, Suzanne. **A caixa de Preocupações: Perfeito para crianças cheias de medos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta pedagógica**. Coleção Percursos. São Paulo: Scipione, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HUZINGA, Johan. **Homo ludens**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Por que Arte Educação?** 22. ed.; 2. reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- QUEM somos. **Site do Projeto Fazendinha**, Santana de Parnaíba, c2020. Disponível em: <https://www.profaz.org/quem-somos>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

THORNTON, Lucy; TALBOT, Janet Prest; FLORES, Marilena. **O direito de brincar:** guia prático para criar oportunidades lúdicas e efetivar o direito de brincar [= *A chance to play*]. Diadema: Hannay Empreendimento Social, 2013.