



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA



“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes – Campus São Paulo

Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES

Francisco Souza da Silva

PERCURSOS DE UM ARTE-EDUCADOR

A arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com
crianças.

São Paulo

2020

Francisco Souza da Silva

PERCURSOS DE UM ARTE-EDUCADOR

A arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com
crianças.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes em rede nacional- PROF-ARTES com área de concentração em Ensino de Artes do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes
Orientadora: Profa. Dra. Theda Cabrera Gonçalves Pereira

São Paulo

2020

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

S586p	Silva, Francisco Souza da, 1980- Percurso de um arte-educador : a arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com crianças / Francisco Souza da Silva. - São Paulo, 2020. 200 f. : il. color. Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Theda Cabrera Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Jogos na educação artística. 2. Autonomia em crianças. 3. Teatro e crianças. 4. Professores de arte - Ensino fundamental. 5. Improvisação (Representação teatral). I. Cabrera, Theda (Theda Cabrera Gonçalves Pereira). II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 372.66
-------	---

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

Francisco Souza da Silva

PERCURSOS DE UM ARTE-EDUCADOR

A arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com
crianças

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes em rede nacional- PROF-ARTES do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: ___ / ___ / _____.

Banca Examinadora

Professora Doutora Theda Cabrera Gonçalves Pereira
PROFARTES – IA - UNESP

Professora Doutora Carminda Mendes André
PROFARTES – IA - UNESP

Professor Doutor Ricardo Carvalho de Figueiredo
EBA - UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe “Florinha” pelo incentivo, conselhos, olhares e broncas, e pela nossa parceria nos perrengues da vida. Estes dois anos não foram fáceis para nós. Depois que meu pai sofreu um AVC, que deve ter provocado um avanço nas condições da Doença de Alzheimer tivemos que nos adaptar a nova realidade dele. Fomos a força e doçura um do outro, ela com mais força e coragem do que eu, pois sucumbi a depressão. Foram tantos reveses envolvendo família e trabalho que parecia as vezes impossível continuar, e minha mãe foi uma das luzes que estiveram comigo nesse processo. Engraçado que desde os tempos de graduação quando fui bolsista de pesquisa minha mãe sempre encarou a jornada em frente do computador e dos livros como trabalho, diferente do que muitos colegas diziam como seus pais interpretavam os afazeres da pesquisa acadêmica. Minha grande incentivadora em continuar sempre nos estudos, porque reconhecemos que isso nos trouxe melhoria nas nossas condições de vida.

Ao meu pai que no início dessa trajetória ainda consciente me deu os parabéns quando lhe disse que havia conseguido passar no mestrado. Não sei se ele entendeu o que significava isso, mesmo assim ele ficou feliz por mim. Apesar de toda nossa trajetória sempre soube que me amava e torcia muito para que eu chegasse onde sonho.

Preciso agradecer aqueles que foram os responsáveis pelo meu retorno definitivo as Artes cênicas: Célia Tolentino mestra que viu em mim o que eu já não percebia mais, Odirlei (*in memoriam*) que conheceu Oswald e Dom Cristóvão e com muito carinho me ensinou aquilo que aprendeu com a mestra Célia. Silvana, Carla, Laudiene, Bruno, Marcão, Virgínia, Julian que viveram maravilhosas tardes de domingo mergulhando nas Artes Cênicas.

A Fátima Campideli, a orientadora e diretora mais firmeza que um ator gostaria de ter, e amiga que esse Chico ganhou para toda a vida. Partilhamos mais do que os palcos, as belezas e agruras de ser feliz nessa vida.

A toda trupe do NAC Sesi Marília: Valquíria Meneguel a principal fã da Xuxa Meneguel, Jorge, Thaís, Dani, Jorcelina, Leandro, Lucas, Valcir, Cabeça (como é mesmo o nome dele, gente?!), Igor, Tarcísio, Paula, João Gabriel, Giselle que anos depois nos tornamos colegas de universidade, Michel, Daia Perico, e me perdoem aqueles que esqueci de mencionar. Não posso esquecer do Rogério que tanto me ensinou sobre iluminação, e ao João Moraes, tão querido e exigente na preparação dos atores do grupo, excepcional amigo e um exemplo. Ao Tuía das Traia formado por aquele sonho, não de ganhar dinheiro como ator, mas estar nos palcos porque nos completava. Sem a companhia deles naqueles 04 anos, talvez eu não estivesse nesse momento concluindo o mestrado em artes com pesquisa sobre ensino de teatro.

Aos Kula amigos e amigas que desde 20... vivemos as peripécias da amizade mais íntima que muitos casamentos. Michele, Lelia, Thabada, Sérgio, Rodrigo, Luana, Lara, Nathalia, Sarah e André. Aquele refúgio que me fortalece e me faz acreditar que tudo é possível.

Aos kula amigos Julian que aguenta meus dramas desde 2005, e que também sempre me fez acreditar que o teatro era algo que eu viveria carnalmente, e ele estava certo (vai dizer que sempre está rs). Bóris e seu olhar cuidadoso e carinhoso para os amigos, sempre exaltando o que temos de mais precioso. Obrigado a vocês dois pela hospedagem, conversas, comidinhas, bebedeiras e ombros durante essa trajetória.

Aos amigos e amigas que ganhei nesse percurso no PROFARTES-UNESP: Juliano, Cícera, Mayara, Flávia, Ana Paula, Nathalia, Patrícia, Ricardo, Valéria, Isabela, Robson e Ingrid. Compartilhamos nossas alegrias e tristezas da vida docente, bem como as maravilhas de ser artista. Aprendi muito com todes vocês.

A Samara Konno que também desde 20... compartilhamos a vida com suas incertezas, belezas, perrengues, bafooossss. Amiga-irmã que puxou minhas orelhas e me mostrou que não é possível viver tão racional as coisas da vida. Que é preciso leveza sim, e um punhado de loucura também.

A Paula Dionísio dos tempos de SESI se torna minha carioca favorita, desvendando o Rio e suas belezas, perigos... é sempre um bafo a gente junto. Obrigado por ler meu trabalho e dialogar comigo.

A Luana, dos tempos de curso de Ciências Sociais na UNESP, pelas trocas, carinhos e seu olhar acolhedor. Obrigado por se dedicar a observar e sentir esse trabalho.

A minha irmã Kátia pelo incentivo e por sempre ser mais positiva do que eu para as coisas. Ao Marllon, Bya e Leo pelo brilho que vocês me trouxeram nestes dois anos. Marllon que não nos abandonou diante de todo o furacão que a doença de seu avô provocou em nossa família.

A Regina e Juliana sempre amigas e companheiras de luta pela educação pública. Obrigado pela acolhida e alegria, vocês sabem que foram muito importantes nesse percurso.

A Elizangela Nobre com a qual compartilho tantos sonhos sobre a educação. Estivemos juntos no processo seletivo, na correria para não perdermos a prova teórica. Preciso agradecer porque naquele dia quase desisti de tudo, e se não fosse sua persistência em me encorajar não estaria concluindo esse trabalho.

Ao meu amor, meu companheiro João que há 05 anos aguenta meus dramas e piras, e compartilha o mais belo e precioso que um relacionamento pode ser. Obrigado pela paciência e por estar sempre pronto a me acolher nos tempos maravilhosos como nos tenebrosos. Sonhou junto comigo esse mestrado, e todas as desventuras destes dois anos. E esse ano sentindo mais de perto porque enfim estamos morando juntos, enlouquecendo com o ensino remoto e com minhas manias e inquietações. Obrigado por me fazer acreditar em mim e no meu trabalho.

A Ana Mae (que não é a Barbosa) nossa gatinha incrível que veio agitar nossas vidas com muito amor e um pouco de loucura.

Agradeço aos professores Giuliano Tierno, Wladimir Matos, Sidiney, Carolina Romano, Rejane Coutinho, Valéria por compartilharem mais do que os conhecimentos de suas disciplinas, como também o amor que sentem pela arte e educação.

A professora Marina Marcondes Machado por participar da banca de qualificação, e por causar uma reviravolta em mim, e por me mostrar que agachar-se não é apenas um movimento corporal, mas uma atitude de respeito pelas crianças.

A professora Carminda por participar das bancas de qualificação e defesa, e evidenciar as potencialidades deste trabalho e apontar caminhos reflexivos sobre minha trajetória, bem como desdobramentos desta pesquisa, e por me indicar os caminhos da cartografia.

Ao professor Ricardo Carvalho de Figueiredo (UFMG) por participar da banca de defesa, e possibilitar novos olhares para este trabalho. Suas impressões e reflexões lançaram diversas sementes para meu trabalho docente como para explorar discussões importantíssimas no campo do ensino do Teatro.

A professora Sandra Mara Cunha (UDESC) por aceitar meu convite para a banca de qualificação. A professora Patrícia Prado (USP) por aceitarem participar da banca de defesa.

A minha orientadora Theda. Obrigado por me escolher como seu orientando, por me mostrar caminhos e possibilidades para além da curva, por me apresentar Joana Lopes, por me mostrar que a pesquisa pode (e deve) ter sabores, cheiros, cores e emoções. Nossos encontros de orientação em que fui surpreendido e também te surpreendi. E reafirmo que as deusas e deuses permitam que você seja sempre mais do que orientadora de pesquisas acadêmicas para seus orientados e orientadas, assim como foi para mim.

Agradeço a Coordenação Geral do Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional – PROFARTES/ CEART/UDESC pelos recursos disponibilizados para a participação em eventos que permitiram ampliar as reflexões a respeito do meu próprio trabalho de pesquisa.

Ao Rodrigo e todos os funcionários do Instituto de Artes da UNESP, pela dedicação, zelo e atenção.

A Denise, diretora da UME Dom Pedro I, por acreditar no meu trabalho e me encorajar. As professoras Sandra, Elizabeth, Ruth e Claudía pela parceria no trabalho e na luta pela educação pública. A todas as professoras, professores e funcionários da escola que são para mim um grande exemplo de trabalho e amor pela educação pública.

E enfim, as crianças da UME Dom Pedro I e UME Ceará que me ensinaram tantas coisas durante nossos encontros, e foram companheiras em criar e pensar as práticas que desenvolvi neste trabalho.

E a todos e todas que de alguma maneira ou de outra estiveram comigo durante esses dois anos de descobertas e amor pela arte educação.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1985, p.18)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de reflexões enquanto professor de Arte sobre a experiência da prática teatral com crianças de 07 a 10 anos das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma Unidade de Ensino do município de Cubatão/SP. Nos processos de ensino desenvolvidos buscou-se compreender como as narrativas das crianças, criadas por meio do jogo de improvisação possibilitam o aprendizado prático das artes cênicas e também oportunizam um espaço de fala das crianças sobre seus cotidianos. O cultivo de formas de expressão artística pelas crianças se amalgama com suas reflexões sobre a vida cotidiana, acompanhadas de uma reflexão do pesquisador sobre o encontro da arte com a sua função social. A investigação etnográfica como prática metodológica durante o percurso se converteu numa autoetnografia da constituição de um educador-artista-antropólogo. Os principais eixos metodológicos da pesquisa foram: 1) a parte empírica da pesquisa: jogos de improvisação junto às crianças de 7 a 10 anos durante as aulas regulares de Arte na mencionada instituição; 2) o diálogo entre a parte empírica e seus registros com o referencial teórico da arte-educação e, mais especialmente do teatro-educação e da antropologia. A dissertação se apresenta, respectivamente, com dois níveis narrativos: um primeiro nível com a descrição das principais práticas e um segundo nível com as reflexões decorrentes do trabalho de investigação. A estrutura de jogos de improvisação utilizadas nessas práticas oportunizou aos educandos e ao educador lerem seus mundos e também, em menor medida e mais modesta envergadura, recriar e criar nossos mundos. O pesquisador conseguiu perceber e conhecer melhor quais estratégias adotar e um estilo próprio de conduzir, além de desenhar aquele educador que almeja ser. Nesse percurso foi-se reconhecendo um entrelaçamento da prática em sala de aula com o pensamento freiriano sobre autonomia das crianças nos processos educativos, na dialética de ensinar a aprender e aprender a ensinar que vai além dos conhecimentos estruturados nos currículos oficiais e perpassa as maneiras de compartilhar conhecimento.

Palavras-chave: Prática de ensino em Artes Cênicas, Teatro-educação, Teatro na escola pública, jogos de improvisação, autonomia em crianças.

ABSTRACT

The present study is the result of reflections as an Art teacher about the experience of theatrical practice with children from 7 to 10 years old from the initial grades of Elementary School in a Teaching Unit in the city of Cubatão / SP. In the teaching processes developed, it was sought to understand how the children's narratives, created through the improvisation game, enable the practical learning of the performing arts and also provide a space for children to speak about their daily lives. The cultivation of forms of artistic expression by children is amalgamated with their reflections on everyday life, followed by a reflection by the researcher on the encounter of art with its social function. Ethnographic research as a methodological practice along the way became an autoethnography of the constitution of an educator-artist-anthropologist. The main methodological axes of the research were: 1) the empirical part of the research: improvisation games with children from 7 to 10 years old during regular art classes at the mentioned institution; 2) the dialogue between the empirical part and its records with the theoretical reference of art education and, more especially of theater education and anthropology. The dissertation is presented, respectively, with two narrative levels: a first level with the description of the main practices and a second level with the reflections resulting from the research work. The structure of improvisation games used in these practices made it possible for students and educators to read their worlds and also, to a lesser extent and more modestly, to recreate and create our worlds. The researcher was able to notice and better understand which strategies to adopt and his own style of conducting the process, as well as designing the educator he aims to be. Along this path, an intertwining of classroom practice with Freirian thinking on the autonomy of children in educational processes was recognized, in the dialectic of teaching how to learn and learning how to teach that goes beyond the knowledge structured in official curricula and permeates the ways of sharing knowledge.

Keywords: Teaching practice in Performing Arts; Theater-education; Theater in public schools; improvisation games; children autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografias

01	A lacraia – crianças do 2º e 3º anos.....	68
02	O trenó do papai noel - crianças do 2º e 3º anos.....	69
03	Uma chuva de ideias sobre sustentabilidade com o 5º ano E.....	92
04	Uma chuva de ideias sobre sustentabilidade com o 5º ano D.....	95
05	Perseguição.....	97
06	Gordofobia.....	98
07	Xingamento.....	98
08	Racismo em palavras e ofensas.....	99
09	O bullying no mundo imaginário.....	99
10	Racismo.....	100
11	As meninas reivindicam o direito de jogar futebol com os meninos.....	116
12	A vila e o rio.....	123
13	Família e reciclagem.....	124
14	O parque.....	124
15	O problema do lixo na vila.....	125
16	O menino árvore.....	127
17	Panorama da cena no parque da tapioqueira.....	128
18	Criação com cabeças, tecidos e boneco – 5º ano.....	160
19	Criação com objetos, tecidos e bonecos – 5º ano.....	160
20	Construindo seres com objetos e instrumentos musicais.....	173
21	Construindo seres com objetos e instrumentos musicais.....	173
22	Zé e as meninas	176

QR CODE

01	Pororoca do Rio Araguari.....	03
02	Processo apresentado na Mostra do projeto <i>Ecoviver</i>	120
03	Processo apresentado na tarde de 22/08/2019.....	145
04	Cenas do espetáculo <i>Oroboros</i> do grupo XPTO.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
IA	Instituto de Artes
EBA	Escola de Belas Artes
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
NAC	Núcleo de Artes Cênicas
UnB	Universidade de Brasília
UAB	Universidade Aberta do Brasil
MEC	Ministério da Educação
EaD	Ensino a distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Rio de Janeiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UME	Unidade Municipal de Ensino
FEPASA	Ferrovias Paulista S/A
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
RPG	Role Playing Game
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

SUMÁRIO

Prólogo.....	01
1. Uma aventura no ensino de Artes Cênicas.....	23
1.1 Primeiras aventuras.....	24
1.2 Uma aventura entre etnografia e cartografia.....	39
1.2.1 Apresentando o campo.....	41
1.2.2 Minha Chegada.....	48
1.2.3 Jogos, improvisos e dramatizações como proposta de ensino de Teatro.....	54
2 A Aventura provocada – O projeto <i>Ecoviver</i> e os processos de criação.....	91
2.1.1 Processo com 5º ano E - A menina joga o que ela quiser.....	97
2.1.2 Processo com o 4º ano D - O dia em que as árvores visitaram o prefeito.....	123
2.1.3 Processo com o 5º ano D – O dia em que o mangue parou.....	148
2.2 Do brinquedo ao objeto. Do objeto ao boneco.....	171
(In)Conclusão.....	178
Referências bibliográficas.....	192

PRÓLOGO

A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são os meus sonhos. [...] A memória pertence ao passado. É um registro. Sempre que a evocamos, se faz presente, mas permanece intocável, como um sonho. [...] Entendo que a vida é uma caminhada. [...] No andar do tempo, vão ficando as lembranças: os guardados vão se acomodando em nossas gavetas interiores. [...] Nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro do ontem, porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como recém-nascidos, como sacos vazios. Nós só podemos ver as coisas com clareza e nitidez porque temos um passado. E o passado se coloca para ajudar a ver e compreender o momento que estamos vivendo (CAMARGO, 2009, p. 29-32, grifo meu).

Estes fragmentos recortados e rearranjados são do texto *Gaveta dos Guardados* (2009), que integra uma coletânea de textos autobiográficos com o mesmo título, do pintor gaúcho Iberê Camargo¹ aqui organizados como um prólogo deste trabalho.

Apresento memórias reconhecidas após revirar minhas gavetas internas, em um movimento de evidenciar (para mim e os leitores) alguns pressupostos que me levaram ao desejo pelo teatro, e de certa maneira a esta pesquisa. Realizada durante os anos de 2018 e 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, no Instituto de Artes, da UNESP, na capital paulista, sob a orientação da professora Doutora Theda Cabrera.

Ingresso no Mestrado Profissional em Artes em agosto de 2018, com a intenção de investigar as possibilidades de desenvolver processos de ensino de teatro por uma perspectiva emancipatória nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (o que até pouco tempo era chamado de Fundamental I, do primeiro ao quinto ano) utilizando o Teatro de Bonecos como estratégia pedagógica.

Naquele momento não estava munido de uma linha de raciocínio e práticas definidas para alcançar esse objetivo, era preciso levantar possíveis teorias e práticas que poderiam levar a estes caminhos. Em meu repertório já possuía Augusto Boal e o *Teatro do Oprimido*, além de outras práticas que não sabia nomear ou classificar antes deste exercício de visitar a minha trajetória.

¹ Iberê Camargo (1914-1994) um dos grandes nomes da arte brasileira do século XX, com uma obra extensa que inclui pinturas, desenhos, guaches e gravuras. Para saber mais, acesse o site da Fundação Iberê Camargo: <http://iberecamargo.org.br/> Acesso em 18/04/2020.

Lembro-me que Boal me atraiu desde quando cursava a licenciatura em Teatro, penso que pela proposta e objetivos de seu trabalho que estavam em consonância com o que eu pensava sobre o ensino. Um dos objetivos que considero fundamental seria nos preparar para a vida social como sujeitos históricos que somos. Mas havia uma insegurança em utilizar os jogos e abordagens do *Teatro do Oprimido*, talvez por não ter exatamente na memória as vivências relacionadas aos jogos propostos por ele, por não ter, ou pouco ter experimentado no corpo e nas práticas. Contudo, percebo após essa análise dos meus percursos no teatro que havia praticado mais do que imaginava.

Nesse período de ingresso no mestrado destaco a leitura do livro *Pega Teatro* (2017) de Joana Lopes², alguns textos de Marina Marcondes Machado (2010, 2012, 2017) disponibilizados em seu site blog *Agachamento*³. Estas dentre outras tantas sugestões de minha orientadora para leitura, começaram a impulsionar um olhar crítico em relação as minhas práticas docentes. Nesse instante o Teatro de Bonecos foi deixado de lado, mas não esquecido, e o foco tornou-se a utilização de jogos de improvisação como estratégia de ensino, com uma pitada das práticas do *Drama* como método de ensino preconizado por Beatriz Cabral (2006), que foi agregado à pesquisa por meio de referências que foram sendo observadas durante o levantamento bibliográfico.

Esses princípios orientaram meu trabalho de pesquisa até a qualificação, posteriormente alguns questionamentos propostos pela orientadora me levaram a revisitar minha história afim de encontrar respostas para: Quem era o Francisco antes de tudo isso? Como eram suas propostas e práticas de ensino? Como a prática do Francisco se modificou ao longo desta investigação? Motivada por quais leituras, experimentos, reflexões?

A proposta da orientação era rever os processos de ensino propostos antes da realização da pesquisa, contudo, fui levado a revirar as memórias empoeiradas (e muitas vezes esquecidas), motivado pela leitura do texto de Iberê Camargo cujo contato foi proporcionado ao ler a dissertação de mestrado de Fabiana Campacci Friscio, que coincidentemente refletiu sobre uma das minhas buscas nesta investigação “uma prática docente emancipatória”⁴.

² *Pega Teatro* -Terceira edição publicado pela Editora Urutau, 2017 e está disponível on-line para download gratuito: <https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica>, acesso em 20/08/2019. A primeira edição de *Pega Teatro* data de 1981, com reedição em 1989, lançadas pela Editora Papyrus.

³ Marina Marcondes Machado professora-artista, escritora e pesquisadora das relações entre infância e teatralidades, desde 2012 é docente na graduação e Pós-Graduação da Escola de Belas Artes na UFMG, publicou inúmeros artigos que tematizam arte, infância e as relações adulto-criança, em uma perspectiva fenomenológica e psicanalítica que podem ser encontrados no site-blog: <http://agachamento.com/>

⁴ *Fragmentos de Experiências: reflexões sobre uma prática docente emancipatória*. Dissertação (Mestrado Profissional PROF-ARTES) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142825>. Acesso em: 18/04/2020.

A leitura do texto de Iberê Camargo provocou uma reviravolta, como uma pororoca que assusta e ao mesmo tempo encanta. *Pororoka*, poro'roka, do tupi significa estrondar, um fenômeno que ocorre quando as águas de um rio encontram as correntes vindas do oceano, o que provoca ondas que podem chegar a 6 metros de altura com uma força que pode derrubar árvores e mudar o leito do rio, em um movimento que destrói, mas também constrói (ITAUCULTURAL, c2016)⁵.

Para ter uma ideia da Pororoca do Rio Araguari⁶.



Fonte: Itaú Cultural, Ocupação Cildo Meireles, 2012.

A ressaca da maré quando atinge a ilha de São Vicente, onde está localizado o município de Santos onde resido, também serve como analogia para perceber o movimento realizado diante do passado. As grandes ondas na praia remexem a areia, trazem à tona o lixo no mar, invadem a avenida asfaltada trazendo areia e detritos e, no outro lado da ilha, que fica em um canal formado entre o continente e margeada pelo manguezal, ou melhor, por casas de palafitas (deixou de ser espaço natural para ser espaço urbano precarizado) as águas invadem as ruas e casas de forma gradual e calma, mas tão avassaladora quanto na região praiana.

As águas trazem consigo o que outrora estava escondido e, por vezes, até perdido. Esse sentimento me fez retirar os guardados das gavetas, como uma autoetnografia⁷ dos caminhos

⁵ Dados obtidos nos registros da Ocupação Cildo Meireles, organizada pelo Itaú Cultural em 2012, que expôs a obra *rio oir* concebida pelo artista em 1976, e realizada em 2011. Para saber mais, acesse: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/cildo-meireles/>

⁶ Para acessar o vídeo abra a câmera do celular. Posicione a câmera para capturar a imagem do QR Code. Em seguida clique no ícone ou copie e cole no seu navegador. Ou acesse: www.youtube.com/watch?v=20pbeYXg_Wk&feature=emb_logo

⁷ Observar a si mesmo permitindo acesso as reações somáticas presentes na corporeidade, nas emoções e pensamentos expressos no campo, de forma direta e indireta na escrita do diário de campo, como também provenientes da reflexão do diários porque as fotos, relatos, depoimentos desencadeiam o jogo da visão interior das experiências do pesquisador e de sua presença com os pesquisados. (FORTIN, 2009)

percorridos, das experiências e influências, percebidas e sentidas de uma maneira no passado, e agora presentificadas com outros significados.

As memórias vieram como estas grandes ondas, belas e avassaladoras, desmontando imagens e percepções, e ao mesmo tempo construindo novos olhares e caminhos interpretativos sobre as influências que me impulsionaram a buscar uma determinada forma de fazer teatro, enquanto ator, e conseqüentemente uma maneira de ensinar que foi gestada a partir destes referenciais.

Apresento algumas passagens da minha trajetória pessoal que considero relevantes para a reflexão sobre os percursos que a pesquisa me levou a trilhar um processo de problematização e reinvenção de mim mesmo (BATTISTELI, CRUZ, 2017). Olhar, ouvir e sentir as memórias foi fundamental para interpretar o ser preenchido por inúmeras histórias e experiências que sou.

Me enganei ao considerar que iniciei vazio esse caminho de construção da docência em artes, como se a vida fosse sempre uma novidade, e nada do passado fizesse parte do presente. Memórias fundamentais para compreender que artista, professor e pesquisador fui... sou... desejo ser... porque esta pesquisa, depois de algumas reviravoltas, trata deste caminho.

* * *

[...] É difícil, senão impossível, precisar quando as coisas começam dentro de nós (CAMARGO, 2009, p. 30)

Minha mãe como católica fervorosa sempre me levou as festas e procissões da paróquia do bairro. Frequentei o catecismo, participei do coral infantil, das coroações de Nossa Senhora no mês de maio, dos Autos de Natal, da confecção dos tapetes de Corpus Christi (como doía ver as pessoas pisarem em tudo). As pessoas rezando com terços e velas, cantando os hinos, demonstrando devoção e fé. Consigo lembrar da emoção nos rostos. Lembro-me do orgulho que eu sentia ao ver meu pai segurar o andor ornamentado com a imagem da Sagrada Família, padroeira da comunidade, ou na sexta-feira da Paixão na procissão com a imagem do Cristo morto que vai ao encontro da imagem de Maria.

São momentos rituais de muita expressividade e atuações simbólicas, que se misturam com a vida das pessoas, porque a fé faz crer que suas vidas se transformam ao participar desses momentos rituais, afinal estes revelam os valores, a estrutura social, o lugar de cada um no sistema social (TURNER, 1974). Evidente que pouco reconhecia sobre isso naquele momento, mas hoje posso perceber como as relações econômicas e políticas faziam parte da composição desses espaços e momentos, bem como os valores culturais, as heranças migratórias nordestinas influenciavam fortemente na composição ritual nos instrumentos musicais, na maneira de entoar os cantos, nas coreografias, e até na forma de manifestar a fé.

De alguma maneira essa vivência me cativava, e não era apenas pelo aspecto religioso e mítico, mas também pelo visual e performático. Porque eu queria cantar e projetava uma forma de cantar, uma forma de representar os processos rituais, maneiras de ornamentar os espaços sagrados. Dessa maneira consigo reconhecer essas experiências como parte das minhas gavetas de lembranças que me despertaram o interesse pelos fazeres artísticos

Particpei do grupo de coroinhas e nessa fase minha participação nos momentos rituais e festividades foi de outra ordem, estava mais próximo dos objetos ditos sagrados, das vestimentas estilizadas para as datas comemorativas, de todo o ritual da equipe de liturgia e canto. A fé me movimentava, mas também aquelas imagens, a dinâmica, e todas as ações que com as lentes do presente posso compreender como expressividade, e manifestação de um mundo não real que ao mesmo tempo produz sentidos, como a revolta por acontecimentos negativos, o agradecimento por conquistas. Essa necessidade do simbólico, de representar o passado para ressignificar o presente nos rituais das celebrações eucarísticas, por exemplo, ou na atitude de confessar os erros para ter remissão.

Perceber que nas manifestações religiosas as pessoas poderiam assumir diversas funções, e que as pessoas transitavam entre estas, assim aprendendo cada ofício e tendo uma visão ampliada da manifestação. Pois aquele que vai só assistir ou acompanhar enquanto devoto não tem a dimensão do que é organizar, e mesmo dos sentidos deste fazer para aqueles que o realizam, como na confecção das vestimentas, ensaios, organização da alimentação, para quem ensaia e monta as ornamentações, entre outras funções.

Revisitando essas experiências reconheço a dimensão performática nesses processos de sacralização dos espaços, seja da rua nas procissões e nas casas onde era rezado o terço semanalmente. O lugar de cada um como daquela que ‘puxa’ os cantos, daquelas que entoam as canções ou as orações, daqueles que levam os objetos sagrados e se engrandecem de graça e responsabilidade, como as interpretações nas leituras e nos sermões.

Podemos aproximar essa dinâmica de construção e significação dos espaços também na escola, a atitude de dimensionar o espaço da sala de aula como um lugar e tempo de experimentações cênicas, provocando aberturas para essas vivências. Nos fenômenos religiosos a fé e a vontade de alcançar a graça divina cria as condições para a integração entre as pessoas e o sagrado. E na escola? Será que a busca pelo conhecimento, a vontade de se formar e ‘ser alguém na vida’ seriam motivadores para a integração entre as pessoas e o conhecimento? E em arte, são concebidas pelas mesmas perspectivas essas experimentações? Ou seriam pela diversão e sensações que um encontro motivado pela experimentação e criação podem oferecer?

Na adolescência participei do grupo de jovens, e foram oito anos de Pastoral da Juventude e mais elementos expressivos de uma mística, permeada pelo viés progressista da Igreja Católica: a Teologia da Libertação. Repleto de simbolismos os encontros de jovens eram marcados pela expressividade das sensações, das emoções que fluíam desde um amor incondicional à existência de Deus, a materialidade das ações sociais com objetivo da transformação da realidade. Foi neste tempo que ouvi falar de Paulo Freire, Frei Betto, Leonardo Boff, Boal e um tal Marx, contudo estes nomes só foram realmente presentificados na minha vida quando estava na universidade.

Como coordenador da Pastoral da Juventude organizei diversos encontros que eram marcados de muito simbolismo e expressão com músicas, danças, desenhos, pinturas, poemas, teatro. Em dinâmicas que objetivavam estimular a expressão das opiniões sobre os assuntos abordados, bem como das emoções, sensações diante das relações com o sagrado. Era uma preocupação de oferecer o espaço e condições para que desenvolvessem ações e produções coletivas, sem muita interferência. Neste momento já existia uma preocupação (minha) de não oferecer fórmulas prontas de representação, mas que os jovens conseguissem demonstrar como pensavam e sentiam suas relações com o sagrado, bem como com as temáticas sociais relacionadas a desigualdade e injustiças percebidas e sentidas.

Como professor de artes procuro organizar encontros com o objetivo de proporcionar a relação das crianças com fazeres artísticos, com formas de expressar o que sentem e pensam sobre o mundo, seja ele próximo ou mais longínquo. Nessa empreitada também procuro não ter fórmulas prontas de representar o mundo, mas oportunizar possibilidades para desenhar,

rascunhar, encenar, dançar, sonorizar, plastificar, enfim criar formas de expressar o sentir, saber, ver a realidade.

Apesar de lembrar que minha iniciação teatral ocorreu durante as séries iniciais do Ensino Fundamental, antigo Ensino Primário, foi na Igreja Católica que meus caminhos cruzaram com maior intensidade as artes cênicas. Com montagens de espetáculos em datas como Dia dos Pais e Dia das Mães, como forma de homenagear, mas também problematizando questões como o abandono, a pobreza, dificuldades com drogas e alcoolismo, temáticas que eram sentidas pelos jovens e se transformavam em enredos. Na maioria dos casos escrevíamos os textos, ensaiávamos sozinhos, sem muito conhecimento específico, sem grandes auxílios de especialistas

As lentes interpretativas que possuo hoje possibilitam perceber essas memórias, e eu sempre pontuava como grande incentivadora para a vivências das artes a escola, mas não foi. Além das participações na linha de frente das festividades religiosas, o grupo de jovens me levou a inúmeros espetáculos teatrais nas noites de domingo no Teatro Popular do SESI em Santos, SP.

Percorri algumas oficinas de teatro, margeei alguns grupos de teatro, mas a vida nem sempre possibilitou trilhar os caminhos desejados. O emprego e as necessidades materiais sempre desviavam meu andar pelas artes cênicas. Durante o período em que cursei Ciências Sociais na UNESP, campus de Marília, uma oportunidade surgiu, e com o pouco de tempo livre poderia experimentar novamente o teatro, sem muitas pretensões. Contudo, foi inexorável este momento que determinou minha relação com as artes cênicas, e que talvez não fosse como ator profissional, mas estaria de alguma maneira vinculada à minha vida pessoal e profissional.

As tardes de domingo do ano 2006 marcaram meu encontro com as práticas teatrais de Jerzy Grotowski⁸ e Augusto Boal⁹, orientadas pela professora Célia Tolentino¹⁰. Lembro que nos nossos encontros nada era referenciado teoricamente, não foram discutidas ou apresentadas formalmente técnicas cênicas, estas eram vividas, corporificadas, sentidas. Um dia perguntei à

⁸ Teórico, crítico e diretor polonês (1933-1999) um dos expoentes do teatro contemporâneo por suas elaborações e propostas de formação de ator, a relação com o público, os processos de criação.

⁹ Dramaturgo brasileiro (1931-2009) que desenvolveu uma forma de teatro particularmente ligada as realidades latino americanas concebendo o teatro como instrumento de transformação político-social, para analisar e buscar alternativas para solucionar os conflitos sociais. Para saber mais: <http://augustoboal.com.br/> Acesso em 01/05/2020.

¹⁰ A profa Dra Célia Aparecida Ferreira Tolentino, socióloga e professora Livre Docente aposentada da FFC-UNESP-Marília. Desenvolveu pesquisa sobre cinema e literatura, e em duas oportunidades criou grupos de teatro na universidade, a terceira experiência foi em 2006, infelizmente ela desistiu porque a maioria dos estudantes deixava de comparecer aos encontros justificando que precisavam fazer trabalhos, pesquisas e atividades acadêmicas. O que atrapalhava o andamento do processo das oficinas, quando anunciou o encerramento do grupo indicou que participasse do núcleo de teatro no SESI.

Célia de onde vinham aqueles exercícios e práticas, ela só me disse “pesquise e procure Grotowski e Boal”. Naquela época não procurei, e por um tempo até esqueci estes nomes.

Quando estudei Grotowski, durante a licenciatura em Teatro, entendi porque nas oficinas orientadas pela professora Célia não havia uma proposição em ensinar a fazer, mas em possibilitar maneiras de desbloquear nossas percepções, e assim proporcionar não um treinamento, mas incitar a descoberta e o desenvolvimento de capacidades e habilidades que não necessariamente seriam utilizadas profissionalmente para montar uma apresentação para um público, antes tinha o objetivo de um autoconhecimento e o encontro com os outros.

A formação de um ator no nosso teatro não consiste em ensinar-lhe alguma coisa; procuramos eliminar a resistência do organismo a esse processo psíquico. O resultado é a liberdade do intervalo de tempo entre o impulso interior e a reação externa em modo tal que o impulso é já uma reação externa. O impulso e a ação são coexistentes: o corpo se esvai, queima e o espectador vê somente uma série de impulsos visíveis. O nosso, portanto, é um caminho negativo, não um acúmulo de habilidades, mas uma eliminação dos bloqueios. (GROTOWSKI, 2010, p. 106).

Foram experiências de fazer teatro sem decorar textos, cenas eram construídas a partir de exercícios individuais que se tornavam coletivos com experimentações utilizando o espaço, objetos diversos como roupas, cortinas, toalhas de mesa, jornais, os diálogos construídos a partir das experimentações por meio de granelô, e uma história foi montada, mas não apresentada à um público. As atividades propostas proporcionavam formas de concentração que nos auxiliavam a desenvolver movimentos a partir de impulsos internos.

Reconheço que as experimentações situadas como se estivéssemos em uma praça, em um ponto de ônibus, no interior de um banco eram processos de construção de histórias por meio do *teatro invisível*, em que os atuantes se encontram junto aos espectadores, e estes não sabem que estão presenciando improvisações realizadas por atores (BOAL, 1979). As ações iniciadas pelos atores vão incitar o envolvimento direto ou indireto daquelas que acompanham o fato, uma situação em que tudo poderia acontecer, e mesmo na oficina em que todos eram atuantes, nada era determinado antecipadamente, os acontecimentos eram inesperados, poderíamos ou não atuar para mudar ou permanecer nas situações.

Experiências muito parecidas também foram vivenciadas durante os três anos (2007 a 2009) que integrei o NAC do SESI¹¹ do município de Marília-SP. Revisitando essas memórias

¹¹ O Núcleo de Artes Cênicas do SESI-SP, o NAC, oferece cursos não profissionalizantes de iniciação ao teatro e vivência de processos criativos que atende crianças, adolescentes, adultos e idosos. Implantado em 1987 está presente atualmente em 16 unidades da capital, da região metropolitana, do interior e do litoral paulistas (até ano

consigo compreender que os primeiros aprendizados de ator não foram com leituras e explicações teóricas e técnicas, mas com a prática. E de forma indireta nas rodas de conversa, os encaminhamentos da orientadora Fátima Campidelli¹² revelavam as pistas teóricas e metodológicas.

Foi neste grupo do SESI que o envolvimento com o teatro de rua e as expressões populares apresentado pela mestra Fátima me fez mergulhar no universo das artes populares, entre cirandas, cavalo-marinho e contações de histórias, como a do Boi e o Pai Francisco, fui me construindo ator, que sempre foi o meu grande sonho. E ainda pude reviver minhas heranças nordestinas presentificadas em mim pelas histórias contadas por minha mãe, como também pelas vivências na comunidade da paróquia do bairro.

Nessa pororoca que revelou tantas experiências vividas pude perceber a relação com a dinâmica do jogo, porque as cirandas, o cavalo-marinho, o reisado possuem as características do jogo definidas por Johan Huizinga (2018) como não fazer parte da vida corrente, não ser vida real, ter um caráter temporário de realidade e possuir regras que orientam uma dinâmica própria.

Penso que as festividades religiosas também podem ser circunscritas nessas características, porque criam um espaço e tempo extraordinários, as outras atividades cotidianas são suspensas, as pessoas fazem tarefas e podem ocupar posições sociais distintas daquelas que possuem no cotidiano.

Interpretando essas manifestações religiosas pelo olhar do antropólogo Victor Turner (1974), estas podem ser compreendidas como rituais. Nos rituais, repletos de representações simbólicas identificadas através dos objetos, cantos, danças e gestos é possível a existência de um espaço-tempo diferentes da realidade cotidiana. Por meio dos rituais suscita-se um estado ‘entre mundos’, isto é, entre a vida cotidiana e o ritual, que Turner chama de *liminaridade*.

Momento em que os indivíduos podem recriar as representações simbólicas do tempo e espaço, ocupando lugares diferentes daqueles que lhes são habituais, em uma atitude de suspensão temporária das regras sociais vigentes para que todos e todas possam estar em condições semelhantes na ação subversiva porém efêmera que transforma as posições que ocupam na vida cotidiana. Essa ação é chamada por Turner (1974) de *antiestrutura*, porque

passado eram em 21 unidades), o programa pedagógico gratuito reafirma o trabalho continuado do Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP) e seu pioneirismo ao abraçar a noção de cidadania. Para saber mais: <<https://www.sesisp.org.br/cultura/nucleo-de-artes-cenicas>>. Acesso em 15/04/2020.

¹² Fátima Campidelli, atriz e arte-educadora foi integrante do grupo Ventoforte, e é educadora no SESI em Mogi Mirim atuando com adolescentes, jovens e adultos.

subverte as regras sociais de classificação dos indivíduos. Turner exemplifica os rituais de iniciação de neófitos, em que as condições para participação requerem os desprendimentos de vestes e status, simbolizando a supressão das diferenças sociais para que os indivíduos possam ser remodelados, adquirirem novas capacidades para enfrentarem suas novas condições de vida.

O jogo também possui um conjunto simbólico de representações que podem ser remodelados e empregados para estabelecer ou subverter limites. Nesse sentido Turner considera os jogos também como *antiestructuras* porque possibilitam abrir caminhos para novas situações, identidades e criar realidades, que podem influenciar as realidades sociais.

Nos jogos de improvisação as crianças demonstraram que essa estrutura de jogo permite o reconhecimento da existência de regras, e a liberdade para alterá-las gerando uma nova condição de jogo. Com regras e elementos comuns, os jogadores se encontram nas mesmas condições para realizar as ações de construir histórias e significá-las.

Richard Schechner confluindo com as noções de Turner considera os rituais como memórias em ação expressas nos corpos dos indivíduos. Para ele o ritual é sempre ação transgressora, porque ultrapassa os limites estabelecidos para a vida comum, sendo manifestação da memória individual e coletiva. Considera também esse momento como de potencial transformação, contudo não das posições sociais dos indivíduos, como pensava Turner, mas como uma transformação interna em que o indivíduo se percebe de forma diferente (COSTA, 2013).

Penso eu que se os indivíduos se percebem de maneira diferente na realidade, dessa maneira podem imprimir alterações em seus modos de ser e estar no mundo, conseqüentemente, provocar mudanças em suas posições sociais.

A representação simbólica é outra divergência nos pensamentos dos dois, para Schechner os significados estão expressos na memória coletiva que estaria nos corpos dos sujeitos, ou seja, os significados expressos nos momentos rituais não estariam nos símbolos - como pensava Turner - e sim na própria ação dos sujeitos nos processos rituais. Porque essa memória é a história de um povo que é transportada para o ritual, o que permitiria o reconhecimento e uma possível transformação da realidade, contando sempre com uma transgressão das condições pessoais dos sujeitos.

Schechner (2012 *apud* COSTA, 2013) tendo como base o pensamento ritual de Turner aponta que assim como os rituais, o jogo carrega uma potência subversiva, pois por meio dos jogos condicionamentos podem ser revistos. Contudo, considera o jogo mais livre, permissivo e flexível do que os rituais. O jogo envolve a exploração, o fluxo do risco na dinâmica ganhar-

perder e o envolvimento total pela própria vontade dos sujeitos, não condicionado por uma autoridade superior que os rituais carregam. Nesse sentido o jogo pode ser compreendido como processo de aprendizado que permite perceber e conceber significados para as ações e resultados.

No encontro destes dois pensadores, ou seja, no diálogo entre antropologia e teatro, os rituais representam as memórias de um grupo social, tanto nos símbolos, corpos e ações que potencializam atitudes transformadoras. O jogo, por sua vez, estabelece um espaço e tempo diferentes da vida cotidiana, em que são construídas outras possibilidades que envolvem as memórias e referências diversas trazidas pelos jogadores. Nesse ‘entre mundos’, regras e ações são criadas, podem potencializar a crítica e problematização sobre a realidade.

Complementando essa linha de raciocínio Turner (2012) impregnado de novas percepções e olhares provocados por este encontro com Schechner, considera esse tempo e espaço proporcionado pelo jogo com esse caráter subversivo, potencial provocador e transformador como *antiestrutura*. Como algo que rompe com uma lógica estabelecida criando aberturas que levam a caminhos de possibilidades para pensar e construir novas situações e identidades.

Essas noções de jogo e ritual permitem compreender as festividades religiosas, os folguedos e brincadeiras populares que fazem parte da minha trajetória, e que tem uma relação com o jogo no teatro. A vida como um caminhar com encontros e desencontros, que só nos damos conta da relevância dos acontecimentos quando um vento forte sopra e nos desvia da rota conhecida, nos levando a caminhos obscuros e incertos. Todo acontecimento nos leva a descobertas, nem sempre aceitáveis ou compreensíveis. Mas é o tempo, “[...] esse amigo precioso que fica sempre observando aquele instante” (CATATAU, 2015)¹³ em que nossas vidas são impactadas pelos momentos vividos e pelas ações realizadas.

Cada vez mais sentia a necessidade de encaixar as práticas teatrais que vivenciei em contextos e conceitos, entender como foram formuladas, com quais objetivos e em que tempos. À estas experiências faltava a compreensão de seus contextos históricos e da sua importância social, cultural e artística.

¹³ Trecho da música “O Tempo” composição de Fernando Catatau, líder, vocalista e guitarrista da banda Cidadão Instigado. Faixa pertencente ao álbum ‘Cidadão Instigado e o Método tufo de experiências, gravadora: EAEO, 2005. Para ouvir, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=Fj30sX2k7GQ>. Acesso em: 09/08/2020.

Como cientista social e professor de sociologia formado, era preciso seguir a carreira acadêmica ou a profissionalização em sociologia, mas um edital para um curso de Licenciatura em Teatro na modalidade à distância pela UnB acrescentou mais uma gaveta a ser remexida anos depois¹⁴. Comecei a atuar como docente substituto em duas escolas da rede estadual de São Paulo, e em uma escola particular, todas no município de São Vicente, no primeiro semestre de 2011.

Neste período vivenciei experiências muito traumáticas com relação a desrespeito, violência simbólica por parte de educandos. Um fato que me desanimou por demais, e quase me fez trocar a docência pelo *telemarketing* foi quando estudantes do sexto ano cuspiram em mim. Ou em um dia em que fui ensinar cartografia (geografia) e inventei um jogo em que eles teriam que caminhar pelo mapa que improvisei. E eles subiram nas mesas, jogaram as cadeiras no chão, rasgaram o mapa. No mesmo ano tive a experiência com o ensino médio, que foi muito gratificante, mas como não era concursado, não teria garantido que no ano seguinte seriam atribuídas aulas de ensino médio. E se não assume as aulas que estão vagas o contrato é suspenso, ou seja, não temos muita opção de escolha quando não somos concursados e sem pontuação na rede. Essas experiências traumáticas me fizeram naquele momento desconsiderar o cargo como professor substituto ou em aulas eventuais na rede estadual, e assim, procurei aumentar o número de aulas em escolas privadas. Porque naquele momento diante das experiências ruins preferi encarar as escolas privadas, por terem quantidade de estudantes menor por sala, afinal, meu problema foi conseguir desenvolver os processos de ensino, e ainda disciplinar turmas entre 35 a 40 pessoas.

Ao mesmo tempo iniciava o curso de licenciatura em Teatro na Universidade de Brasília, pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁵, frequentando as aulas no pólo presencial no município de Itapetininga, SP, entre 2011 e 2014. Durante a formação me reaproximei do teatro de rua e das expressões populares tão vivenciadas carnalmente no NAC do SESI. Ao mesmo tempo ampliei o campo de práticas para a performance, mediação teatral

¹⁴ A vontade de me tornar ator profissional me levou a prestar o vestibular para o curso de licenciatura em Teatro na Universidade de Brasília. Um curso à distância oferecido no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), mesmo com minhas ressalvas aos cursos na modalidade à distância, naquele momento era a única forma de aliar o trabalho como professor e uma nova formação universitária.

¹⁵ A Universidade Aberta do Brasil, criada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que, em conjunto com o programa Pró Licenciatura, constitui a política de formação inicial e continuada de professores da educação básica promovida pelo Ministério da Educação - MEC. Esse foi o modelo de organização da formação superior à distância nos moldes das Universidades Abertas, programas de educação a distância – EaD que seguem um modelo inglês implantado na década de 1970, conhecido como Open University cujos princípios se pautavam pela oferta de cursos em nível superior para grandes contingentes populacionais, e assim promover a democratização da educação (SILVA, F., 2015).

e o Teatro de Bonecos, essas experiências proporcionadas por disciplinas do curso e pela participação em um projeto de extensão universitária.

Em 2014 passei no concurso para professor de sociologia na rede estadual de São Paulo, uma mistura de vitória e fracasso ao mesmo tempo. O receio de ‘não dar certo’ na rede pública, não conseguir lecionar, isso pairava. Ao mesmo tempo, a segurança de um cargo público me impulsionou a aceitar. Por ironia do destino a escola que escolhi como minha sede foi a mesma em que frequentei o Ensino Fundamental, seria interessante retornar ao espaço onde meu interesse pelo conhecimento começou, e ao mesmo tempo poder trabalhar com jovens da minha comunidade também me inspirava, de certa maneira.

Finalizando a licenciatura em 2014, outro edital atravessa meu caminho, agora para um concurso público para o cargo de professor de artes nas Séries Finais do Ensino Fundamental, no município de Cubatão, SP. Fui aprovado e convocado quase três anos depois para nomeação e posse, entre os meses de maio e julho de 2017.

Nessa pororoca de memórias, a ressaca de pensamentos leva aos seguintes questionamentos: O que me levou a margear o teatro por tantas vezes nesta trajetória? O que me levou a cursar licenciatura em Teatro e em seguida prestar um concurso para o cargo de professor de artes, fazer mestrado em artes, pesquisar o ensino do teatro? Se ao ingresso no mestrado não tinha a intenção de me tornar um professor de teatro, mas de mergulhar nas teorias e história do teatro, quem sabe o que me aconteceria ao final desta fase de investigação?

E precisamente na primeira semana de julho de 2017 ao participar da atribuição de aulas fui surpreendido ao descobrir que não iria trabalhar nas Séries Finais do Ensino Fundamental e nem na EJA, mas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental¹⁶, ou seja, com a

¹⁶ No Plano Decenal (2015-2025) de educação do município de Cubatão (Lei 3773/2015), na seção que apresenta um histórico das ações realizadas pontua a contratação de professores especialistas em artes para o Ensino Fundamental I, no final do decênio anterior de 2004 a 2014. Não fala precisamente o ano, e não foram encontrados nenhum documento que especifique. Segundo a professora Renata Fernandes (em entrevista realizada em 11/11/2019), professora de artes da rede desde 2010, ela lembra que atuou com crianças pequenas pela primeira vez em 2012 em uma creche, que ainda não recebia a denominação de Educação Infantil, pelo menos da rede municipal de Cubatão. Não encontrei nenhum marco regulatório oficial sobre a atuação dos especialistas em artes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, mas a lei nº 13.278/2016, que alterou o § 6 do art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) fixando que o ensino de artes deve constituir as artes visuais, dança, música e teatro como linguagens no componente curricular artes. O art. 2 da lei acrescenta o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes da lei, contudo, não explicita se professores das quatro áreas devem ser contratados, ou se apenas devem ser consideradas as quatro áreas independente da formação docente. Segundo a supervisão da Secretaria de Educação de Cubatão, a lei alterou os requisitos para ingresso na rede, e reforçou a necessidade dos especialistas em arte para todos os seguimentos do ensino básico. O deputado estadual Waldeck Carneiro, PT-RJ, propôs o projeto de lei nº 1.489/2016 que exige que os docentes em artes na educação básica sejam obrigatoriamente formados em licenciaturas em educação artística, artes visuais, dança, artes cênicas e música. Contudo, até novembro deste ano o projeto está parado aguardando entrar na pauta de votação.

faixa etária dos 06 aos 10 anos¹⁷. Foi um tremendo choque para mim, que já atuava há oito anos (desde 2011) como professor de sociologia, geografia e história no ensino médio, e não conseguia pensar como criar aulas de arte/teatro para crianças. Na verdade, não me via como professor para crianças!

E este início foi bem desafiador, as turmas eram três primeiros anos e três segundos anos, respectivamente 06 e 07 anos de idade, com 25 crianças em cada turma, dois encontros de 45 minutos por semana. E começo seguindo as sequências didáticas sugeridas no livro didático oferecido na escola, um livro consumível com o título “A arte de fazer arte”, da editora Saraiva, ano de publicação era 2009, mas ainda utilizado nas escolas da rede municipal de Cubatão até 2019, quando os novos livros escolhidos pelo PNLD¹⁸ em 2018 chegaram as escolas.

Nestes primeiros meses meus planos de aula se basearam em propostas de apreciação de obras reproduzidas no livro e a recriação destas nas folhas do caderno de desenho, em alguns momentos procurava utilizar diferentes materiais como pedaços de papel, somente lápis de cor, somente giz de cera, utilizando os dois, utilizando tinta e produzindo misturas.

Fazer as crianças me ouvirem era uma tarefa difícil, ao mesmo tempo não queria parecer ríspido, e não desejava ser aquele que não demonstrava o ‘controle da situação’. Porque existe uma cobrança por parte da direção e funcionários das escolas com relação a disciplina que precisa ser direcionada pelo professor. Contudo é preciso pensar qual concepção de indisciplina serve como parâmetro para indicar que o professor possui ou não o respeito da turma, e o que seria esse ‘ter a turma sob controle’.

Certo dia enquanto tentava organizar a fila para nos deslocarmos até a sala de arte, e minhas tentativas de mantê-los em ordem na fila foram em vão, a diretora da escola apareceu para conversar com a turma e, evidentemente, comigo. A diretora informou que alguns minutos antes algumas cuspidas foram sentidas e vistas no andar de baixo, e provavelmente crianças daquela turma seriam suspeitas de realizarem tal feito.

¹⁷ No Edital CONCURSO PÚBLICO Nº 02/2014 para provimento de professores de artes no município de Cubatão o cargo estava descrito como Professor de Ensino Fundamental II – Artes. Não havia nenhuma observação que indicasse que o professor de artes poderia atuar do infantil ao EJA.

¹⁸ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 04/05/2020.

Após a conversa/bronca, a diretora olhou para mim, me observando de cima à baixo, depois de um sorriso fez a pergunta: “Tudo bem, professor?” Minha resposta sem jeito e nervoso pela situação foi que “estava tudo bem”. E veio outra questão: “O senhor leciona para Ensino Médio, certo? Uma grande diferença, não é?” Minha resposta ainda sob o efeito do nervosismo e a preocupação com as crianças se desgarrando da fila, e se aproximando da escada: “ Sim. É um pouco diferente” . Na verdade, era uma diferença assustadora, intimidadora e desestruturante.

Durante o curso de licenciatura em Teatro (2011-2014) realizei o estágio supervisionado nesta etapa de ensino, contudo, não aprofundei nas práticas e nesse universo porque nunca foi minha intenção lecionar para crianças.

Com relação as atividades próprias das artes cênicas tentei propor os exercícios teatrais com base nos manuais de jogos teatrais como o *Fichário de Viola Spolin* (2012), *Jogos teatrais na escola* de Olga Reverbel (1989), *Metodologia do ensino do teatro* de Ricardo Japiassu (2001), e *200 exercícios e jogos para atores e não atores* de Augusto Boal (1979). De certa maneira esses materiais eram os mais conhecidos e acessíveis para mim naquele momento.

Preparava os encontros com um roteiro baseado em sequencias de jogos teatrais incluindo um aquecimento corporal, aquelas caminhadas com passos diferentes e níveis de velocidade, exploração de níveis (baixo, médio, alto), jogos de expressão gestual e encerrávamos com uma roda de conversa seguindo rigidamente os critérios e até as perguntas registradas na sequência do jogo para avaliar o encontro.

Quanto a realização nem sempre era tranquilo, a começar por ter que afastar as cadeiras e abrir o espaço, o que provocava muita euforia, porque mesmo com a existência de uma sala de artes¹⁹, esta era projetada para atividades manuais, com mesas agrupadas e pouquíssimo espaço entre os agrupamentos de mesas. As crianças pulavam, corriam, se jogavam, se agarravam naquele imenso espaço livre e demorava um certo tempo para que se acalmassem, e assim eu pudesse iniciar nossas atividades.

Mas o quanto é tentador para as crianças verem aquele (pouco) espaço livre depois de algumas horas sentadas em fileiras copiando, lendo, fazendo contas, sendo muitas vezes rigidamente silenciadas para manter a ordem, nesse contexto imagine sentir a possibilidade de

¹⁹ Nestes quase quatro anos atuando na rede municipal de Cubatão, estive em cinco escolas diferentes. Dentre estas escolas, três tinham uma sala exclusiva para as aulas de arte. O que considero um avanço importante, tanto na questão da organização dos materiais, como também na tentativa de ambientar um espaço e tempo diferentes da sala de aula onde ocorrem as práticas dos outros componentes curriculares.

estar livre... elas queriam se movimentar, explorar aquele lugar, os colegas, brincadeira solta, porque deveriam estar cansadas de ficarem tanto tempo sentadas.

Acho difícil me manter quieto em 45 minutos de reunião pedagógica, extremamente maçante, e na maioria das vezes irrelevante para minha atuação com os educandos. Mas nesse caso teríamos que fazer um parêntese muito extenso para discutir sobre a formação continuada nas escolas, contudo, não cabe nessa investigação essa reflexão, apenas pontuei a sensação de inquietação que sinto, com as reações das crianças ao espaço amplo e a novidade que este novo lugar oferece ao ser configurado para a aula de artes, mesmo sem o direcionamento do professor somente a alteração da disposição da sala fornece condições e desafios para o tempo de encontro.

Devemos aproveitar estes momentos, essa pesquisa me levou a refletir e experimentar nesses momentos potencialidades para criar e descobrir na desarrumação e arrumação, mais quando desarrumávamos, na verdade. Mas demorou um pouco até a forma escolarizante²⁰ ser desmontada em mim, aliás, como é difícil se desvencilhar dessa lógica enraizada, como aquelas árvores centenárias que são difíceis de serem removidas, ou quando são levam consigo muita parte do terreno, deixando uma cratera a ser preenchida.

A pesquisa seguiu caminhos tortuosos e incertos, e é preciso pontuar que os métodos para essa investigação baseados nos princípios da etnografia e cartografia me levaram a descrever os encontros nas aulas de arte, e ao mesmo tempo, a cartografar meus saberes e fazeres artísticos-pedagógicos, o que conduziu a perceber e questionar como enquanto professor costumava subestimar as capacidades criativas das crianças.

Antes desse processo de investigação minha visão diante das crianças não considerava a complexidade que realmente existe no ser criança, por mais que eu já tivesse uma convivência com crianças nas relações tio/sobrinhos (consanguíneos) ou tio/filhos dos amigos, a dimensão é muito diferente quando se está na posição de professor.

²⁰ A partir de uma noção desenvolvida pelo pensador anarquista austríaco Ivan Illich (1926-2002) na obra *Sociedades sem escolas* (1985) a escolarização seria uma lógica de hierarquias que indicaria o desenvolvimento das capacidades e inteligências baseada em critérios que determinam o que aprender, e em que momentos aprender. Contudo, essas capacidades se relacionariam com uma dinâmica mecanizada de conteúdos e procedimentos rigorosamente disciplinados com o objetivo de qualificar (eu diria moldar) os indivíduos dentro dos parâmetros do mercado de trabalho, sendo assim, um processo que eliminaria ou limitaria o desenvolvimento da autonomia.

Os estudos e a prática inicial do diário de campo foram me desarmando e criando aberturas. Descrever as encontros, associar os acontecimentos com as teorias advindas das reflexões junto aos escritos de Marina Marcondes Machado (2010, 2013) e Clarisse Cohn (2000, 2005)²¹ pude perceber meu engano, em conceber o mundo das crianças com uma dinâmica afastada do mundo adulto, ou melhor como se elas estivessem alheias aos acontecimentos.

As crianças vivem no mesmo mundo que os adultos, compartilhando coisas, confrontando ideias, sentindo e questionando, procurando respostas. Escutam as conversas dos adultos; assistem (ou ouvem) os noticiários televisivos; leem e veem as manchetes das revistas nas bancas de jornais, enquanto passam na rua, acompanhadas de seus pais; veem os ‘memes’ e as publicações nas redes sociais.

As crianças não apenas reproduzem os sistemas culturais nos quais estão inseridas, como também produzem relações e significados culturais. Entendendo a cultura como um sistema simbólico em que é possível compreender que a criança não apenas incorpora gradativamente o que aprende sobre o mundo, mas também constrói significados para as coisas e sensações, nesse sentido a criança é um ser social que integra um grupo e interage com este mundo formulando indagações e explicações, não separadas das interpretações dos adultos, inclusive incorpora estas, porém, age ativamente na construção de seus entendimentos e nas formas de agir na realidade.

Em meus estudos sobre as crianças xikrin, tento demonstrar que elas não simplesmente aprendem as relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida, mas atuam em sua configuração. Vejamos que isso é feito, como tudo que temos apontado aqui, com uma relativa autonomia. Certamente, haverá relações possíveis a elas, outras impossíveis; umas dadas e inevitáveis, outras mais abertas à construção. (COHN, 2005, p. 29)

Esses espaços em que a criança age e inclusive influencia as construções sociais, não é como uma atitude de subverter o sistema social, mas como uma forma de atuar para efetivar algumas das relações sociais, como também estabelecer outras formas de relação. Os grupos sociais determinam uma certa ‘margem de manobra’ nessa dinâmica de confirmar ou alterar os sistemas simbólicos (COHN, 2005).

²¹ Clarice Cohn é professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos. Em 2005 publicou o livro “Antropologia da criança” um marco para o reconhecimento da área de estudos com criança nas Ciências Sociais brasileira. A concepção da criança como produtora de relações e significados culturais contribuiu para fundar um campo de investigação que busca compreender a infância e o que é ser criança em diferentes contextos.

A convivência com as crianças me levou a buscar explicações sobre seus comportamentos. Afinal, como explicamos a uma criança não concordar com o racismo, sendo que em sua casa existem exemplos preconceituosos? Múltiplas influências perpassam as crianças, como elas fazem as escolhas do que acreditam ou não? Já presenciei situações em que o que a professora diz pode gerar conflito com o que a família tem como verdade, e por quais motivos a criança reconheceria ou não aquilo que a professora comunicou como útil, e dessa forma algo que pode formar seus pensamentos.

Em um determinado encontro, em 2019, com um 4º ano enquanto estávamos trabalhando o tema festas populares, posteriormente a visita de um grupo de maracatu da cidade de Cubatão, e ao observar a festa de Iemanjá no material disponibilizado para discutirmos a importância das festas na vida social e seu aspecto artístico, uma menina disse que não queria ler e nem ver o material porque aquilo não era de Deus, e que ela sendo ‘crente’²² não poderia participar da atividade.

Enquanto pensava em uma resposta, e uma maneira de conduzir o encontro sem gerar polêmicas, outra criança diz que não podemos ter preconceito com as religiões dos outros. E que ela estava na escola para aprender de tudo, e depois ela pode pensar como quiser.

Referendi a resposta da segunda menina, acrescentando que era um exercício para entender como em cada lugar as pessoas criam coisas para acreditar e festejar e como em cada grupo algo é criado para que as pessoas possam se identificar e dar sentido à suas vidas. A primeira menina não insistiu em não querer participar do encontro, pelo contrário, acompanhou a leitura e observou as imagens, porém não se envolvendo na atividade que realizamos em seguida.

Em nossos encontros tento estabelecer um lugar em que as crianças possam intervir, questionando minhas propostas, sugerindo outras, criando exercícios e jogos para iniciarmos nossas atividades. Na verdade, essa atitude foi surgindo quando um menino me perguntou se poderia sugerir uma brincadeira como aquecimento, e eu perguntei como seria a brincadeira.

Sempre deixo aberto para as manifestações que as crianças tenham durante o jogo, depois e mesmo quando entro na sala. Preciso escutar, ver, sentir como estão naquela tarde, e sinto que elas também querem me comunicar como estão ansiosas ou não pelo nosso encontro, ou ainda como alguns acontecimentos possuem importância, como por exemplo quando um menino veio ao meu encontro e disse que iria mudar para a Bahia, e que não estava muito

²² É costume utilizar essa palavra para designar os fiéis das denominações evangélicas e protestantes, inclusive existe este registro no dicionário *Michaelis online* dentre os significados “*Que ou aquele que professa uma religião protestante ou evangélica, em particular as de apelo mais popular.*”(CRENTE, c2020)

animado com essa novidade, porque gostava dos amigos que tinha. Pode ser uma informação sem nenhum sentido para a aula, mas quando estabelecemos um encontro entre nossas energias e histórias, os acontecimentos fazem muito sentido em como iremos nos envolver uns com os outros.

Como quando estava retornando da licença médica e compartilhei com eles que ainda não estava 100% saudável. Perguntaram o que eu tinha, e não escondi. Conversamos sobre a depressão, e as crianças tinham muito a dizer e queriam muito saber como eu me sentia. E comparavam com aquilo que sabiam sobre o assunto, depois disso senti um cuidado delas para comigo. As crianças tinham uma preocupação em não me deixar nervoso ou chateado, pois começaram a chamar a atenção uns dos outros quando extrapolavam na voz, ou na agitação.

A criança pode não dominar todos os mecanismos de apropriação da cultura, de interpretação sobre as ideologias que impregnam os aparatos culturais, porém mesmo assim não é uma tábula rasa. A criança carrega consigo as crenças e conhecimentos oriundos das convivências cotidianas, e são estas que capacitam a criança a inferir suas escolhas, questionar posições, regras e a constituição dos espaços, inclusive do ensino.

É fundamental dizer que as crianças não são o objeto de análise desta pesquisa, e sim minhas interlocutoras na investigação, em outras palavras, essa investigação foi realizada com as crianças e não sobre crianças. Mas é preciso pontuar que observar e refletir teoricamente os caminhos constitutivos do que é ser criança foi fundamental na construção de uma maneira de pensar e agir no meu trabalho com as crianças.

Para observar e analisar os processos de ensino em que a interação entre professor-pesquisador e educandos foi o fio condutor da pesquisa, foi escolhida como metodologia a pesquisa do tipo etnográfica. Método reconhecidamente como próprio da antropologia e que vem sendo utilizado por diversas áreas para investigações científicas, cujos objetivos sejam a compreensão das relações humanas em diferentes âmbitos da vida social.

Foi um exercício de construir um processo de investigação em consonância com a concepção de processos de ensino em teatro, porque o caminho metodológico se constrói no percurso com as questões que surgiam, influenciavam as escolhas e soluções propostas para dar vida e caminho ao processo de ensinar.

A etnografia pode ser caracterizada em três momentos: o olhar, o ouvir e o escrever. Os dois primeiros momentos “[...] constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 31), ou seja, são os momentos de contato direto

do pesquisador com os pesquisados, constituindo-se numa ação de compreender o outro por meio da interação.

E na observação participante, o pesquisador assume um papel ativo na interação com os sujeitos estudados, abandonando uma posição ‘à margem’, para situar-se no interior dos acontecimentos sociais, assumindo responsabilidades e comportamentos com os demais agentes, ou melhor, se insere como objeto e sujeito da observação, um experimentador daquilo que observa.

Estes princípios metodológicos apontam que o agir do pesquisador, deve integrar-se aos grupos investigados, na tentativa de compreender “os fatos imponderáveis da vida social” (MALINOWSKI, 1978) e somente por meio dos encontros face a face que o conhecimento pode ser captado, pois nestes encontros são construídos e reconstruídos os saberes, e assim também podem ser descobertos e compreendidos, segundo a sua própria dinâmica.

No caso específico deste trabalho o pesquisador estava inserido no campo por um vínculo institucional, como professor das turmas que fizeram parte do campo. Não era um estranho adentrando em uma realidade, mas um elemento da constituição desses espaços e tempos de ensino de teatro.

Contudo, isso não significa uma vantagem no estabelecimento da confiança com os interlocutores. Pois mesmo assim precisava se tomar o cuidado para não ficar à margem observando o que as crianças faziam nos encontros propostos como uma mera testagem das práticas de ensino.

Esse movimento de planejar os encontros, realizá-los com as crianças e rever o que aconteceu refletindo nos possíveis desdobramentos da prática foi primordial para as escolhas dos próximos passos do processo de ensino que se confundiram com os procedimentos de pesquisa. Chego a pensar que a atuação do professor pode ser esse caminho etnográfico/cartográfico da análise, comparações, levantamento de explicações sobre suas práticas docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza em seu trabalho, e assim conseguir organizar um currículo a ser desenvolvido em consonância com as necessidades e dinâmicas de suas turmas.

O trabalho etnográfico tem esse caráter de uma disciplina indisciplinada, que alia diferentes fontes, técnicas e perspectivas de análises que se complementam, fornecendo as informações necessárias para entender o que é observado e não somente falado, mas que se constitui como elementos relevantes e socialmente significativos, e isso confere legitimidade às pesquisas que utilizam este método. Pois aliando diferentes técnicas e perspectivas, o

etnógrafo consegue decifrar mais do que os fatos da vida de outros, mas a sua própria realidade social.

Ao reler os diários de campo, o pesquisador revisita o objeto, no local e no momento descrito e guardado. Nessa reconstrução da realidade observada, são confrontados tempo e espaço agora reavaliando e assim é possível reformular hipóteses e dessa maneira orientar ou mesmo reorganizar os caminhos da pesquisa na construção das significações.

Mais do que reorganizar a pesquisa, ao mesmo tempo reorientava conteúdos e práticas que deveriam compor os processos de ensino. Considerando que, ao mesmo tempo que investigava, também era responsável pelo trabalho pedagógico com as turmas. Dessa maneira, mais do que compreender como os processos de ensino-aprendizagem poderiam auxiliar no desenvolvimento de posturas autônomas no ensino, também incluiu refletir sobre a postura e o envolvimento do professor nestes processos.

A dinâmica desta pesquisa não se limitou a descrever as situações, ambientes e depoimentos, passou pela reconstrução das ações e interações das crianças e do docente-pesquisador, acessando pontos de vista, relacionando as categorias de pensamento e a lógica do campo com o aporte teórico. E nesse sentido

[...] as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, M., 2016, p. 45).

É um movimento constante da prática a teoria, e desta para a prática, a fim de transformá-la e efetivamente isso aconteceu. Como busca por possíveis respostas para a questão-problema, se seria possível processos de ensino-aprendizagem de teatro com crianças entre 8 e 10 anos com o compromisso de desenvolver a autonomia e compreender quais as potencialidades desse fazer a partir das relações e processos realizados com as crianças entre si mediadas pela presença de um adulto arte-educador.

No primeiro capítulo realizo uma apresentação etnográfica com objetivo de mapear o contexto geral da pesquisa situando o local da realização, bem como quem eram as crianças que caminharam comigo nos sete meses de trabalho de campo. Além de mostrar as transformações na organização e orientação dos encontros de ensino, no início do mestrado e durante a construção dos dados efetivamente. Sendo assim, vamos da proposição de aulas ainda não permeada pelas influências teóricas e práticas dos estudos realizados, até a construção de

encontros e processos de criação de espetáculos com um novo ardor didático, ou seja, do aprendiz desajeitado para o professor-artista autodeterminado.

No segundo capítulo relato a construção de práticas de ensino das artes cênicas que resultam em montagens cênicas, realizadas no contexto de um projeto externo a escola, que foi encaminhado pela Secretaria de Educação do município. Um processo que impulsionou uma atitude de amalgamar jogos de improvisação com outras práticas e saberes artísticos na elaboração de práticas que sejam reflexos da minha história como das histórias e contextos das crianças com quem trabalho. Neste segundo capítulo também descrevo as experiências com o Teatro de Formas Animadas, cuja inclusão desta prática cênica foi uma demanda das crianças por não conseguirem interpretar alguns personagens, ou porque estavam com vergonha de atuar em público e acreditavam que com os bonecos seria mais fácil. Um caminho de experimentação foi elaborado dos objetos não-estruturados até os bonecos de manipulação. O fato mais interessante é que ingressei no programa de mestrado com uma proposta de projeto com Teatro de Bonecos, e durante o primeiro semestre de curso mudamos tudo, e eis que os bonecos voltaram ao centro da pesquisa.

Na última parte dessa dissertação, na chamada (In) Conclusão proponho reflexões sobre as práticas realizadas a partir da perspectiva de processo de ensino de Paulo Freire, bem como uma autoanálise sobre o Francisco enquanto professor-artista, a partir da minha constituição de uma possível identidade. Procuro refletir sobre como os encontros com as crianças foi gerando e ampliando as composições de uma *bricolagem* (LEVI STRAUSS, 1989) de métodos e práticas de ensino de teatro considerando os contextos, conflitos, as belezas e a poesia que permeia este caminhar da docência, em meio as conturbadas vivências em dois ambientes escolares completamente diferentes.

1 - Uma aventura no ensino de Artes Cênicas

[...] a pesquisa é sempre uma aventura nova sobre a qual precisamos refletir.
(CARDOSO, 2004, p. 13)

O nome desse capítulo foi inspirado em dois livros que tenho muita estima *A aventura sociológica* (NUNES, 1978) e *A aventura antropológica* (DURHAM et al, 2004), essas publicações foram fundamentais na minha formação como cientista social. Ambos trazem uma série de discussões sobre o fazer pesquisa em Ciências Sociais discutindo os desafios da investigação para entender a sociedade.

A palavra aventura, segundo o dicionário Michaelis (c2020), tem em seu primeiro significado a ideia de um “*acontecimento imprevisto, incidente*”. E depois de alguns meses de trabalho de campo realizado, penso que me aventurei em dois campos.

Primeiro na docência em artes cênicas para crianças de 07 a 10 anos, e o segundo campo foi o da pesquisa científica. Considero que foi uma aventura vivenciar essas experiências no ano de 2019 (o primeiro ano difícil de um governo que continua sendo difícil, agora em 2020). Faz alguns meses que aterrissei para conseguir olhar e ouvir as cenas, movimentos, sons, sensações dessa aventura.

Não sei se nomeio como essa aventura: de etnográfica, artística, pedagógica ou cartográfica... Acredito que tenha um pouco de cada uma dessas, e um ‘cadinho’ de pessoal nessas caminhas pelo incerto.

Como professor gosto de caminhar por uma trilha segura que sei onde vai dar, que ao planejar consigo avistar onde desejo chegar. Contudo, o trabalho na escola nunca é permeado pelas certezas, mas sim pelo incerto, imprevisto, pela novidade. Não dizendo que o acaso seja sempre positivo, mas sempre é desafiante compreender os fazeres e saberes originados das aventuras.

Neste capítulo vamos mergulhar nas aventuras de um professor de artes, que foi se reencontrando como artista e antropólogo. Revelo as práticas que realizava antes do mestrado e aquelas que foram vivenciadas durante a investigação que resultou nessa dissertação, e porque a docência se constrói ao longo do exercício profissional, assim evidencio esse percurso de reconhecimento e reflexão sobre minhas práticas docentes.

Convido os leitores e leitoras a embarcarem nessa aventura. Procurei imprimir as sensações e devaneios que vivenciei durante esse processo. Uma pororoca de emoções, conceitos, práticas e saberes que nos permite refletir sobre alguns caminhos possíveis para o ensino de artes cênicas na escola regular.

1.1 - Primeiras aventuras

Durante o primeiro semestre de 2018 desenvolvi planos para os *encontros com a arte* com base nas referências que mencionei na introdução, práticas e saberes que eu carregava (e ainda carrego) em minha mochila diária rumo as escolas. No segundo semestre aos poucos foram sendo agregados na mochila o *jogo dramático* na perspectiva de Joana Lopes (2017) e Ryngaert (2009), e algumas estratégias do *Drama* na perspectiva de Beatriz Cabral (2006), além de outras influências que serão demarcadas durante nossa aventura.

Com relação as práticas no segundo semestre, somente com o 4º ano que prossegui com os encontros com processos de ensino de teatro. Como uma forma de restringir o universo de observação inicial, contudo, quando alguns encontros com os 3º anos marcavam de alguma maneira, como por exemplo com algum acontecimento surpreendente no campo da prática ou ao desvendar mais uma faceta da relação educador e educandos, eu registrava a realização e os desdobramentos, e nem tanto como foi o planejar daquele encontro.

Qualifico essas experiências vividas com turmas diferentes daquelas que considero meu campo de investigação²³, como um pré-campo que possibilitou analisar e aprimorar as estratégias de aprendizagem utilizadas, bem como a logística da pesquisa: as maneiras de registrar os encontros como diário de campo, filmagens, fotografias, registros das crianças, e assim poder realinhar os percursos da investigação com os pressupostos teórico-metodológicos que estavam em construção no mesmo momento.

É preciso pontuar algumas palavras e expressões que utilizo ao longo do texto para nomear as intencionalidades e contextos em que a pesquisa se realizou. Como um glossário para a compreensão desta aventura em sua completude, não apenas nos relatos de práticas e

²³ Em 2018 estava com aulas atribuídas em outra unidade escolar. Os professores ingressantes, na rede municipal de Cubatão, não possuem sede quando iniciam a carreira. Na atribuição de aulas nem sempre é possível permanecer na mesma escola. Em 2017 (ano de ingresso) e 2018 trabalhei na mesma escola, mas em 2019 não consegui. E assim a pesquisa foi realizada em outro contexto.

análises teóricas, mas na composição de um lugar e tempo de aprender e ensinar. Decidi substituir o termo *aula de arte* por *encontro com a arte*.

Primeiramente sobre o termo **aula**. Do latim *aula* temos a ideia de “pátio”, “palácio”, “curral”, “gaiola”. E derivado do grego *aulê* também se encontra “pátio”. Há ainda os significados: “sala em que se leciona” e “lição de uma disciplina” (CUNHA, 2012). Do dicionário Michaelis On-Line (AULA, c2020) trago para essa reflexão os significados “2. *Explicação proferida por um professor, dirigida a alunos, em um estabelecimento de ensino, e versando sobre um determinado assunto*” e “4. *Sala em que se dão ou se recebem lições; classe, sala de aula*”.

A sala de aula tem esses sentidos muito fortes, como o lugar da transmissão do conhecimento, a explicação de um professor/ preletor que ‘professa’, que ‘ilumina’ os educandos sem luz, e sem saberes, ‘tábulas-rasas’ Tentando evitar este imaginário ocidentalizado, eurocentrado, “iluminista”, evita-se, pois, o uso de termos que disparem no leitor e na leitora associações que não correspondem à busca de uma diversidade nas formas de relacionamento entre estudantes e educador. Trata-se de uma tentativa de evitar suscitar associações de que a escola precisa necessariamente ser um lugar confinado e confinador, muitas vezes disciplinado pela própria configuração espacial, repleto de móveis e de muitas pessoas imóveis pela ausência de espaço de criação e de criatividade.

Comecei a sentir um peso nesses termos (aluno, aula) que não condizia com a proposta que estava a construir. Uma construção junto com o outro, nesse caso diversas outras e outros. Então: como nos encontramos para praticar e pensar sobre arte? Por que não compreender esse ponto de fusão entre educador e crianças como um encontro, mas um encontro de pessoas entre si mediadas por e para as práticas e saberes das artes e outros tantos saberes e fazeres que se acessam por meio das artes?

A palavra **encontro**, do latim *regr* as palavras “defrontar-se”, “deparar”, “atinar” (CUNHA, 2012), e os significados 3. *Ação ou efeito de descobrir algo* e 7. *Confluência de dois ou mais cursos d’água*. (ENCONTRO, c2020).

O encontro com arte como uma confluência de mundos: os das crianças, o do educador, os das artes, o da sociedade na experiência e na memória de todos os envolvidos. Saberes, práticas, vontades, impressões defrontam-se nos movimentos de ensinar e aprender. Um encontro que gera muitas vezes embates, confrontam ideias e desejos diferentes, e esse mesmo movimento de se toparem diferentes olhares e modos de ser e estar no mundo provocam descobertas.

Ao poucos vamos descobrindo com o que, e com quem lidamos, e assim vamos revelando como podemos nos relacionar uns com os outros e com o conhecimento artístico. O encontro nos leva a repensar nossas próprias posturas e saberes, ensinar e aprender nessa união de pessoas que foi proporcionado não pela própria vontade, mas pelo acaso de um sistema que relacionou educandos em determinadas turmas, e atribuiu estas a um educador que escolhe estas turmas também ao acaso. Elencando preferências como localidade, facilidade de acesso, anos/séries preferidas, e as vezes nenhuma destas porque a escola foi determinada por um critério de ordenamento das escolhas possíveis e nem sempre desejadas.

O encontro entre o arte-educador Francisco e as crianças da UME Dom Pedro I, não foi determinado pelo pesquisador, e nem as crianças me escolheram. Mas uma aproximação provocada pela estrutura que organiza o sistema educacional municipal, e que nada tem a ver com o encontro construído entre educador e crianças ao longo do processo de encontrarem-se com a arte.

E nesta confluência ainda há as outras vozes posteriores àquele momento, como minha orientadora e seu olhar diante do narrado, os amigos da turma do mestrado nas trocas sobre nossas pesquisas, os professores das disciplinas, professoras e a diretora da escola onde se realizava as experiências. E as vozes oriundas das leituras posteriores que ampliam nosso campo de visão para o vivido.

Esta experiência permitiu repensar e reformular os instrumentos de registro para uma pesquisa em ensino de teatro em movimento. Como as filmagens que eram problemáticas de serem realizadas. Quando filmava os encontros muitas vezes não era possível entender o que era falado. Isso quando as crianças ficavam brincando na frente da câmera, e a dinâmica de uma sala de aula com discussões, algumas crianças provocando outras, e como professor tenho que de alguma maneira mediar essas tensões, o que muitas vezes não facilita esse tipo de registro.

Em alguns momentos a filmagem foi possível, mas com todos os contratempos, penso que esses registros podem ser como uma maneira de ativar a memória para a descrição em um diário.

As fotografias foram um recurso muito importante, pois permitiu captar diversos momentos dos jogos, dos ensaios, e serviu como apoio para as descrições. Para mim foi uma experiência muitas vezes conturbada. Nesse primeiro período da pesquisa me preocupava mais em registrar tirando fotos do que participar junto as crianças, e percebi que perdia muito com isso.

Então passei a tirar fotos quando sentia que era possível, não perdendo o foco do jogo e da interação com as turmas. Por vezes solicitei a algumas crianças para registrarem, mas muitas vezes a criança ficava preocupada em se posicionar de maneira a contemplar sua perspectiva para o registro, e isso muitas vezes acaba por incluir um elemento que tirava a atenção do que estávamos fazendo.

É claro que existem muitas maneiras de organizar essas formas de registro visual das práticas, e esse é um dos elementos para o planejamento e reconfiguração de uma pesquisa de campo. Contudo, considerei que não seria viável me preocupar excessivamente com isso, e sim priorizar os registros em diário de campo posteriores a realização dos encontros. Experimentei pedir para as crianças registrarem escrevendo e apresentarem no próximo encontro, mas era preciso determinar sempre uma criança para fazer isso a cada encontro, e não fluiu dessa maneira.

Ter quatro aulas seguidas em quatro salas diferentes (uma aula em cada sala) gera uma dinâmica de entrada e saída muito intensa, guardar e organizar, deslocar com as turmas pelos corredores da escola, correr para outra sala porque a professora esqueceu de buscar a turma, sendo que a próxima turma já estava na porta da sala. Dessa forma, algumas ações que exigiam uma sistematização radical de procedimentos acabavam não funcionando para a dinâmica do cotidiano escolar.

Outro ponto importante desse momento foi perceber minhas relações com as crianças, como construíamos o espaço para nossos *encontros com a arte*, organizávamos ou não os materiais utilizados. E toda essa organização de rotina influencia na realização da pesquisa, portanto, considero fundamental e parte da análise desse período, mas no ano letivo de 2019 fui a campo com instrumentos, parâmetros, e uma lógica mais amadurecida.

Nesta fase analisada alinhei minhas propostas com as proposições, exercícios e jogos de Augusto Boal, e o Teatro do Oprimido. Em um primeiro momento escolhi exercícios e jogos com o objetivo de “*desentorpecer o corpo*” (BOAL, 1979, p.9) da mecanização provocada pela rotina automatizante na escola. Não iríamos ficar sentados nas cadeiras, nem apenas naquela sala, e nem sempre em círculo, poderíamos ficar em pé algumas vezes, mas o meu objetivo era sempre manter em movimento.

A partir desse momento inicia minha tentativa de criar um clima de aventura para o leitor. Desenvolvo o texto, com as descrições do diário de campo, utilizando um dos recursos estilísticos presentes na obra *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues.

Obra considerada um marco na instauração do teatro moderno no Brasil. Escrito e encenado pela primeira vez em 1943, com direção de Zbigniew Ziembinski, e os atores e atrizes do grupo Os comediantes. O autor adota na narrativa três planos em que ocorre a narrativa complexa da história de Alaíde que fora atropelada e agoniza em uma mesa de cirurgia. Uma narrativa complexa desenvolvida em três planos simultaneamente: a realidade, a alucinação e a memória que explora o conflito que Alaíde trava com sua consciência.

Nelson Rodrigues revela facetas que são resultado da organização social de seu tempo, fazendo críticas contundentes aos valores da sociedade brasileira, mais especificamente a moral e a hipocrisia das aparências de um modelo nuclear de família. Em uma narrativa não linear que paulatinamente oferece ao espectador informações de forma fragmentária que ao longo da história permite a compreensão de um complexo sistema que permeia a vida social da época. Texto e montagem trouxeram concepções inovadoras com relação a cenário, figurino, direção e interpretação daquelas que eram habituais em encenações no Brasil.

Sendo assim, a partir daqui o texto desta dissertação, buscando desocultar a complexidade do que ordinariamente chamamos de “realidade”, das múltiplas camadas de leitura e de interpretações dos fatos adota também, em alguns momentos, a menção à três planos narrativos, de ações e percepções sobre estas ações que muitas vezes ocorreram simultaneamente: os planos da prática, da memória e da reflexão.

Os planos se encaixam como uma forma de evidenciar a complexidade de uma pesquisa em artes, uma investigação autopoietica, apresentando métodos e ações do professor e das crianças, e a reescrita desses relatos que traz à tona a subjetividade do pesquisador analisando as ações de um heterônimo seu e revivendo a memória do vivido em primeira pessoa. Meu objetivo era criar planos que aparecem de forma fragmentada, mas que se complementam, se conectam.

Os relatos da prática apresentam a história de um educador se reinventando, e descobrindo as possibilidades de ensinar e aprender junto as crianças. São os jogos acontecendo. Registre logo em seguida aos acontecimentos e revelam o contexto do dia, dos encontros, da escola, das situações que antecedem, as impressões logo em seguida ao instante vivido.

O plano da prática conversa com a memória dos encontros e com os referenciais teóricos, discute as estratégias e os acontecimentos. Levanta possíveis explicações, mas não pretende conclusões e sim preparar o terreno para a reflexão, por vezes ensaio um retorno ao momento da memória para repensar posturas, exercícios, jogos e planos até a forma como

pensei a prática naquele instante. Entendendo essa prática como prática social que tem uma relação estabelecida com os educandos para alcançar um determinado fim, que nesse caso é o ensino da arte.

O plano da memória como aquele momento de revisitar o tempo que passou, tentando aproximar-me do momento vivido com suas emoções e tensões. Um processo de recuperar o passado com a palpitação de vida que corre durante os encontros.

A prática é o prato principal deste texto. A partir dele os leitores podem imaginar e levantar hipóteses que serão auxiliares na leitura dos outros dois planos. Para o pesquisador escrever esse plano é reviver as situações, para os leitores é ter contato com a sala de aula e o nosso *encontro com a arte*.

A reflexão é o plano do professor-artista-antropólogo de hoje caminhando e refletindo e chamando o leitor para refletir junto. O lugar das evidências, das descobertas e surpresas proporcionadas pelo mergulho na pororoca. Por vezes encaro um patamar acima da reflexão me colocando no plano da prática para repensar meu lugar e ações no instante acontecido, uma maneira de rever as memórias com o pensar atual. Aqui posso reconstruir o passado, mesmo que sem a intervenção real no tempo e espaço já vividos.

Nessa narrativa de práticas e reflexões utilizo os termos menino, menina ou criança para nomear as educandas e educandos participantes do processo, como forma de resguardar suas identidades, e não deixar de explorar diálogos e situações vivenciadas.

] prática [

Jogo 1

O jogo hipnotismo (BOAL, 1979, p.74) consiste em um jogador pôr a mão a poucos centímetros na frente do rosto do outro e este fica como que hipnotizado, devendo manter o rosto sempre à mesma distância da mão do hipnotizado, ou seja, o hipnotizado segue a mão do hipnotizador. Este inicia uma série de movimentos elevando a mão para cima, para baixo, deslocando para os lados, fazendo com que o corpo do colega hipnotizado realize contorções para manter-se a distância e seguir a mão.

O jogador 'hipnotizado' pode experimentar movimentações e posturas não-habituais, isso depende da condução daquele que está com a mão guiando. Na proposta descrita por Boal o jogador hipnotizador pode usar as duas mãos, e inclusive os pés. Dessa maneira jogadores hipnotizados estariam vinculados a cada um dos membros do hipnotizador.

Não houve dificuldades na realização a partir da orientação do educador, no decorrer as crianças foram realizando o jogo com muita alegria. Os jogadores hipnotizadores imprimiam ritmo e desafios para que os jogadores-hipnotizados conseguissem superar para não perder o contato com a mão do colega. Percorreram a sala, alguns correram, outros se arrastaram pelo chão, giros, um sobe e desce por toda a área da sala.

Na roda de conversa as crianças comentaram que o jogo ajuda a melhorar a concentração, a confiança no colega, e que ao mesmo tempo é divertido o desafio que o outro faz. Provoca um pouco de revanchismo, algumas vezes aquele que estava sendo conduzido tem o desejo de se vingar, fazendo o colega passar por situações que exigem mais de seu corpo para cumprir o jogo de seguir a condução.

Jogo 2

O jogo da imagem estática, inspirado na série de técnicas do *Teatro-imagem* descritas por Boal (2012) era utilizado com temáticas apresentadas por palavras ou imagens que ofereciam um enredo para a construção de uma imagem estática, como uma fotografia. Neste encontro a proposta consistia em elaborar cinco imagens que registram um dado momento, para demonstrar o assunto escolhido. As crianças e eu como espectadores tentávamos adivinhar o lugar ou tema que inspirou as fotografias.

Optei por lugares, assim por meio de papéis com nomes escritos, por sorteio cada grupo escolhia um lugar que poderia ser: praia, supermercado, hospital, Avenida Nove de julho (a avenida principal do centro da cidade), escola. Tivemos apenas quatro experiências dessa montagem de imagens, porque demoramos muito nos jogos de aquecimento.

Um grupo tirou 'mercado', e foi possível ver primeiro pessoas com os braços como se estivessem pegando algum objeto no ar, cuja imaginação nos fez entender que eram as prateleiras. Outra imagem destacou uma criança mais à frente que segurava um objeto, e na terceira imagem a criança largava o objeto ao lado e deixou seu corpo com a intenção de que pegaria outro objeto, supomos que fosse o carrinho de compras em que largou o objeto que estava nas mãos na segunda imagem. Na última imagem ela virava, e então foi possível entender que era a caixa, pois ela estava de frente de outra pessoa que posicionava as mãos como se em um teclado.

As crianças entenderam que era um mercado pela dinâmica das disposições das pessoas e o que elas faziam, o gesto de segurar um carrinho, a fila para o caixa. As fotografias foram combinadas pelo grupo que tinha o objetivo de nos comunicar o lugar, e nós como espectadores também jogadores tínhamos que acertar o que acontecia e quem que lugar. Então a busca por deixar mais claro possível era uma das exigências, que não foi cobrada explicitamente por mim.

Depois da realização do jogo com lugares, as crianças sugeriram fazer o mesmo com cidades. Os grupos definiram as cidades que escolheriam para o jogo e não revelaram a ninguém externo ao grupo. As cidades escolhidas foram Paris, Rio de Janeiro, Estados Unidos e Santos.

O grupo representando Paris, colocou mesas como se fossem um café e no fundo três meninas representando a Torre Eiffel. Nos Estados Unidos ficou muito evidente por causa da Estátua da Liberdade. Já para representar Santos optaram pela praia, mas colocaram pontos turísticos da cidade como pessoas observando e apontando para o Bonde turístico, isso não ficou revelado na imagem, foi posteriormente explicado pelas crianças do grupo.

Minha surpresa foi a representação do Rio de Janeiro, não havia o Cristo Redentor. Havia quatro meninas deitadas no chão, que em outra imagem mudaram a posição e assim entendemos que estavam deitadas na areia expostas ao sol. Havia ainda representados dois surfistas, estes na primeira foto com a pose como se a prancha estivesse sendo carregada no braço, depois na outra imagem estavam deitados e os braços em posição que supomos que estavam remando, e na terceira em pé na prancha, na outra imagem um deles cai e o outro em cima da prancha fazendo uma manobra. Uma pessoa surge e para na frente daquelas que estavam deitadas ao sol, estende um dos braços para o lado e com o outro aponta para a direção do braço estendido, como um ambulante faz ao mostrar o que está vendendo, e haviam pessoas tirando foto, foi possível compreender devido a posição das mãos como se segurassem um celular fazendo *selfie*.

As crianças diziam é praia, mas o grupo dizia que não era só isso. Outros falaram nomes de cidades praianas, e o grupo insistiu dizendo que não era somente isso. Quando questionados sobre que lugar haviam representado elas foram enfáticas que era a Praia de Copacabana.

Jogo 3

O jogo *Máquina de Ritmos* (BOAL, 2012, p.150), em que cada jogador vai até o centro do espaço, ou na parte definida como área de jogo, e imagina que é uma de peça de uma grande máquina mecânica. E como uma engrenagem ou instrumento que funciona de maneira a fazer outros funcionarem, o jogador realiza um movimento que vai servir para que outro jogador se insira na máquina tentando realizar um movimento complementar aos movimentos dos outros que estão na máquina.

Cada jogador adentra o espaço pensando de que maneira seu movimento pode ser complementar aos movimentos daqueles que já estão em cena. Uma tentativa de criar uma harmonia entre diferentes movimentos, mais uma vez uma audaciosa tentativa de instrumentalizar as práticas entre as crianças.

Cada criança se encaminhava até o centro do espaço de jogo com um gesto e um som. Até a terceira criança estava tudo bem, a partir da quarta tivemos alguns contratempos com a demora para entrar no jogo. As crianças pareciam ter dúvida ou vergonha de entrarem, algumas disseram que não sabiam o que fazer. Eu tentava motivar pedindo que observassem o que estava sendo feito pelos colegas e que entrasse tentando fazer parte. Demonstrei com alguns exemplos narrados e não realizados por mim, isto é, eu sugeria o que poderia ser feito, mas não realizava porque não queria que copiassem de mim o movimento.

As crianças que estavam na formação da máquina foram cansando de seus movimentos repetitivos, e assim trocaram de movimento e muitas vezes a troca de som também ocorreu. Ao final tínhamos um conjunto que apresentava a complementaridade, e diversas explorações envolvendo espaço, corpo, movimento, intensidade, gesto poderia ser um caminho para experimentar e aprender, e posteriormente retomarmos certos elementos e criarmos.

Foi o início de um caminho, que ainda precisou de outros riscos e improvisos, releituras de jogos e exercícios que foram se configurando em brincadeiras que divertiam e com as quais aprendíamos algo, e juntos.

Jogo 4

Outro jogo utilizado nesse período, chamado de *A menor superfície* (BOAL, 2012, p.115) o jogo em sua descrição original consiste em que os jogadores devem estudar posições que permitam ao seu corpo tocar o menos possível o chão, usando de todas as variações possíveis. Os pés e as mãos, um pé e uma mão, as costas, as nádegas. E a troca de membros que estão servindo de apoio deve ser feita lentamente, para que o jogador sinta a força da gravidade que o joga contra o chão, e sentir que é necessário controlar o peso do corpo para permanecer com a maior parte do corpo não tocando o chão.

A proposta que realizei foi modificada. Eu oferecia a menor superfície para os jogadores, era uma folha de jornal dupla, com espaço amplo em que as crianças poderiam colocar várias partes de seu corpo para realizar a movimentação.

A delimitação do espaço para a movimentação era dimensionada pelo tamanho do jornal. Na proposta original não havia sugestão de ter demarcado a limitação do espaço para realização do jogo, nas primeiras tentativas sem utilizar o jornal como delimitador do espaço não consegui fazer as crianças compreenderem o objetivo de movimentar-se não deixando a maior parte do corpo tocar o chão. Dessa maneira optei em oferecer algo que indicasse o espaço a ser ocupado.

O jornal era dobrado ao meio depois de cada rodada. As rodadas tinham a duração do som musical que eu controlava pelo aparelho de som. A música que motivava o jogo eram as canções do álbum *Marco do meio dia*, de Antônio Nobrega (2001).

As crianças se equilibravam, riam quando os outros caíam, e estes estavam eliminados do jogo por tocarem com alguma parte do corpo fora do espaço delimitado pelo jornal. Quando parava a música solicitava as crianças que dobrassem o jornal ao meio, diminuindo seu tamanho e conseqüentemente restringindo mais o espaço para a movimentação.

As crianças gritavam quando dobravam o jornal e percebiam o tamanho do novo espaço para o jogo, e se manifestavam dizendo que era impossível ficar somente naquele pequeno lugar. E todas encararam a atividade com muita seriedade, para alcançarem o objetivo.

Na roda de conversa as crianças pontuaram que é preciso aprender a se equilibrar, observaram que criaram outros movimentos com o corpo, e vários comentários sobre as falhas e quedas uns dos outros.

Conversamos sobre o erro e como foi importante cair em alguma rodada do jogo para quando recomeçasse pudessem traçar estratégias para cumprir com a exigência da menor superfície a ser ocupada. Muitas crianças disseram que pensavam por que caíam, e assim na próxima vez que jogaram tentavam ter maior atenção e cuidado para não tocarem fora do jornal.

[prática]

] reflexão [

Estes são exemplos de jogos que utilizava nos encontros no segundo semestre de 2018, e que fazem parte da coletânea dos jogos e exercícios selecionados por Augusto Boal no livro *Jogos para atores e não atores* (2012).

Para Boal estes jogos eram o princípio de um trabalho com teatro, pois favoreceria a “re-harmonização” do corpo dos atuantes. Estes jogos integram uma série de exercícios com o objetivo de aguçar a percepção diante das capacidades do corpo. Reconhecer os músculos, os ossos, todas as partes e como podemos articulá-las, movimentá-las. Percepções que mais tarde contribuirão no trabalho de composição de personagem, por exemplo.

Minha compreensão segue essa lógica, mas não necessariamente que estes jogos estariam a serviço apenas de um processo de constituição de personagem, mas de libertação do corpo e as possíveis maneiras de se expressar. No contexto escolar percebi o quanto nossos corpos vão sendo moldados a ficarem na cadeira, na fila, e libertados apenas na hora do intervalo, e ainda assim podem sofrer limitações.

Então encaro a utilização destes jogos como uma etapa de autoconhecimento, e experimentação das possibilidades do corpo no espaço, na relação com o outro e na composição de formas de expressão.

Com relação ao primeiro jogo, penso que poderia rever algumas orientações, por exemplo indicaria que poderíamos ter outros obstáculos para serem superados como desafios, obstáculos físicos como cadeiras e objetos que exigiriam que o jogador hipnotizador avaliasse

como ultrapassar determinados objetos, que movimento ele poderia propor para que o jogador hipnotizado atravessasse determinada situação.

E poderia discutir algumas questões como: Por que alguém poderia ser hipnotizado? Para que hipnotizar alguém? Mas com o intuito de fazê-los compreender que o jogador-hipnotizado deveria estar entregue ao hipnotizador e suas proposições para deslocar-se pelo espaço.

Por outro lado, presenciar o jogo fluir sem necessariamente intervir para que correspondesse a um resultado já conhecido por mim de respostas adultas e vividas no passado. Me pediria presenciar que estas crianças neste dia, nesta escola brincando com este jogo do hipnotismo, sem me deixar hipnotizar tão facilmente pela memória do que eu acho que deveria ter sido, me des-hipnotizar. Vendo o que era aquele jogo presente diante de mim e quais potencialidades de criação aquele jogo específico suscitava nelas e em mim.

Compreendo que as perguntas que surgiam em mim “Quem de fato hipnotiza quem? Hipnotizado e hipnotizador são hipnotizados pelo hipnotismo?” provocariam outro encaminhamento, sendo que poderiam estes corroborar para verticalizar não só uma formação técnica artística, mas guardadas as devidas proporções, assumir como intencionalidades questões de cunho declaradamente ético, instrumento para fomentar a reflexão sobre as percepções das múltiplas e simultâneas dimensões da tridimensionalidade da “realidade” por cada uma daquelas crianças e minhas naquele contexto específico.

O jogo da imagem estática, penso que poderia ter desenvolvido um jogo de improvisação naquele momento. As crianças poderiam construir diálogos e apresentarem os acontecimentos que foram apontados nas imagens estáticas. Contudo, naquele momento não havia essa perspectiva e na semana seguinte propus outro jogo partindo de imagens estáticas também, mas não utilizei as mesmas temáticas.

Retomar o exercício não seria repetir, mas seria prolongar sua ação. Nesse sentido teríamos um processo de construção de dramatizações por meio do improvisado, a escolha do lugar e das situações seriam apontadas pela experiência da composição das imagens estáticas. Improvisar os diálogos e as ações e as interações entre aqueles diferentes personagens levaria mais encontros.

E seria tão extraordinário quanto propor um novo exercício desconectado deste, mas minhas propostas estavam muito permeadas por uma noção de preparação técnica para atuação. Que funciona bem com atores e atrizes ou aspirantes a estes que estão em um contexto de formação de atores, penso que o problema esteja na intenção e expectativa.

Não é que não seja possível empreender exercícios como os propostos por Stanislávski para desenvolver ações cotidianas “[...] trabalhar com objetos invisíveis, escrever com uma caneta sem segurá-la na mão [...]” (GROTOWSKI, 2010, p.165), mas fazer isso de forma imaginária e considerando alcançar uma precisão no gesto. Essa exigência cabe para um estudante de Artes Cênicas, mas não para crianças e jovens no Ensino Básico.

Se não houver um processo em que elas próprias expressem o desejo ou sintam a necessidade de adquirir técnica em função da premência de comunicar algo, e essa forma de expressar-se não estivesse efetivamente sendo comunicada com os recursos prévios que possui de forma mais espontânea .

Uma proposta como essa pode ser utilizada desde que não encarada como um treinamento, mas como experimentação e que pode se converter em um processo de aprendizado das práticas cênicas. É preciso cuidado para não impor uma domesticação do corpo por meio de práticas que foram criadas inicialmente como desautomatizadoras em seu contexto original, ao invés de oportunizar o desenvolvimento expressivo por meio das trocas promovidas pelo encontro.

No teatro com não atores, isto é, no ensino do teatro para crianças e jovens, a completude nunca é técnica: acontecerá pela convivialidade (DUBATTI, 2012) – troca, conhecimento e crescimento no jogo, no brinquedo coletivo, nas rodas de conversas, nas experiências vividas de atos performativos. (MACHADO, 2018, p. 19)

A ideia é criar o espaço da experimentação dos saberes e práticas das Artes Cênicas que sejam desenvolvidos de forma relacional, em que muitos processos origem teatralidades possíveis de serem vivenciadas no instante, e não como preparativos para um suposto grande momento teatral espetacular como finalidade única e principal.

Contudo, nesse momento estava seguindo as maneiras de fazer teatro como eu havia vivenciado, não dos meus tempos de escola, visto que naquela oportunidade era fornecido um texto e nós decorávamos e ensaiávamos. Na Igreja lembro-me que houve uma vez esse momento de ‘preparação’, ou o desenvolvimentos das técnicas e métodos para construção das personagens.

Desconstruir todas essas premissas introjetadas foi, e continua sendo, um grande desafio para mim.

Contudo, após a realização dos encontros, não conseguia aceitar o que realizávamos como algo efetivo na aprendizagem em artes. O que eu não considerava naquele momento/ era

o contexto em que estava atuando, com crianças que talvez nunca ou pouco tenham participado de atividades desse tipo. Estava estabelecendo um espaço criativo e de jogo em que as crianças poderiam mostrar e compartilhar o que experimentavam nas propostas de ensino realizadas nos encontros.

O problema não estava no jogo, mas no encaminhamento e na expectativa dadas a ele. Essa expectativa da preparação técnica que me frustrava em relação aos desdobramentos dos jogos. Porque o jogo que foi criado num contexto de preparação de adultos se tornava brincadeira entre as crianças, de um tipo de brincadeira que não satisfazia as minhas expectativas do que seria a ‘resposta certa’ a ser dada em outros contextos. Mas se é no brincar que as crianças apreendem o mundo físico e social, por que não potencializar essa característica?

Até aquele momento não percebia essas diferenças, e a preocupação com o resultado ainda permeava meus planos e perspectivas em relação ao teatro na escola.

E foi no dia do encontro do jogo *Máquina de ritmos* que eu pensei e falei para mim mesmo: ‘e daí que não está saindo como imaginei?! elas estão se divertindo!’. Se as crianças estavam se divertindo e descobrindo movimentos, formas, estavam se relacionando umas com as outras, com o espaço, e desenvolvendo uma noção de tempo. Por que considerar como um fracasso?

Na roda de conversa conseguimos conversar sobre a experiência discutindo como entraram no jogo, as dificuldades em combinar os movimentos, e tantos outros criados que surpreenderam uns aos outros. Por que considerar inapropriado esse jogo?

Analisando com as lentes que possuo hoje é preciso refletir como o encontro das crianças com o teatro se configura. E nesse sentido é fundamental considerar que: “O que torna um espaço teatral são as ações empreendidas nele: o teatro se dá em um espaço simbólico que é construído pela ação [...] daqueles que participam do jogo teatral”. (FERREIRA, 2012, p. 11). Um espaço vazio que foi preenchido pela relação das crianças com uma proposta simples que as levou a se relacionar com o espaço, a imaginação, os corpos e as ações umas das outras criando teatralidades.

Aliado a esse espaço um processo de trabalho aberto as descobertas, tendo no imprevisível a energia estimulante para jogar. Seja em exercícios e jogos com foco no desenvolvimento da concentração e da coordenação motora, como também na criação de movimentos e diálogos que corporificam uma narrativa, por meio do jogo dramático, dramatização, improvisação.

É esse o teatro que desejo e considero essencial no ensino básico, que leve a reflexão de si mesmo, ao encontro do outro e da realidade.

Como fazer isso?

Marina Marcondes Machado afirmou, durante sua participação na banca de qualificação em dezembro de 2019, que “o teatro deve nos fazer feliz. O encontro com a arte deve ser repleto de momentos de felicidade. Porque fazer teatro não é sofrer, não é se frustrar porque não conseguiu realizar algo como alguém queria, mas deve ser esse espaço da descoberta e da alegria em experimentar”. Ao mesmo tempo o corpo vai ‘desentorpecendo’ vamos sendo liberados de estruturas corporais que vão sendo marcadas nos corpos e nem sequer nos damos conta. Não sei se devemos de fato acreditar que as crianças irão adquirir consciência corporal de forma a pensar como utilizar seu corpo para se comunicar de forma consciente.

O mais importante é proporcionar esse processo de desenvolvimento da autopercepção dos sentidos consigo, com os outros e com o espaço. E reafirmo que jogos e exercícios como estes se configuram como uma etapa fundamental para trabalhar com teatro na escola, principalmente para oportunizar “*experiências corporais e imagéticas vivas e criativas*” (FERREIRA, 2012, p. 27).

[reflexão]

1.2 - Uma aventura entre etnografia e cartografia

O que levar para a viagem? Como planejar a pesquisa sem um itinerário fixo? Um caminho que rigorosamente deve-se construir no processo. (BATTISTELLI, CRUZ, 2017, p.06)

Apresento nesta seção os processos de ensino realizados durante os meses de fevereiro a abril de 2019, que se configuraram como a primeira parte da pesquisa de campo digamos 'oficial'. A segunda parte realizada de maio a setembro descrevo no capítulo 2. Neste momento consegui traçar objetivos e estratégias embasadas no levantamento bibliográfico realizado até então, separei uma série de jogos para serem utilizados, contudo, não sabia ao certo o que e como usaria estas novas estratégias de ensino. Porque tudo dependeria do contexto das salas de aulas.

Nesse sentido que afirmo que a pesquisa foi planejada tendo um fio condutor, mas sem um itinerário fixo. Na minha bagagem as noções de jogo dramático, de outras técnicas de dramatização, as experiências vividas carnalmente e outras tantas vivenciadas pelas leituras realizadas até então faziam parte do repertório, mas quando e como utilizar era uma incógnita.

Essa tônica caminhou por toda a pesquisa com essas características fragmentárias, de coletas de diversas teorias e práticas sendo utilizadas conforme as demandas que o trabalho exigia. Para mim eu estava fazendo como pesquisador uma etnografia das práticas de ensino do teatro, e ao mesmo tempo como professor artista uma bricolagem de propostas de ensinar teatro.

Etnografia e bricolagem se fundem neste trabalho, porque essa prática de pesquisa também se realiza no processo. Novas perspectivas se abrem no campo, o que pode exigir do pesquisador outras estratégias metodológicas para a construção dos dados.

Desde o início escolhi como metodologia de pesquisa a etnografia, porque a formação como cientista social me levou por estas experiências. E dessa forma e pela configuração do campo tive a segurança nesse método porque possibilitou criar um registro dinâmico das práticas e vivências nos nossos encontros com a arte.

Nesses registros não apenas a realização dos jogos, mas as vozes das crianças e a minha própria ressoaram com as teorias. As transformações que ocorriam em nossos fazeres e nas maneiras de propor e conduzir os encontros, todo esse processo de registros de campo criaram uma memória. Esse acompanhamento possibilitou observar os vestígios da construção das minhas próprias poéticas em sala de aula.

Segundo Claudia Fonseca (1999) o método etnográfico é um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa, pois auxilia a estabelecer o diálogo entre as práticas pedagógicas, o professor e as crianças. Os procedimentos da pesquisa etnográfica favoreceram a perceber as diferenças entre as turmas que participavam da investigação, e assim encaminhar diferentes abordagens tanto nos processos de ensino - afinal o campo não era separado da minha realidade como docente - como nos procedimentos de construção dos dados.

Porém durante o exame de qualificação a banca examinadora pontuou que pelos procedimentos narrados, pelos elementos e a reflexão realizada a metodologia de pesquisa se aproximava da cartografia.

Nestes meses pós qualificação empreendi uma busca em compreender de fato qual metodologia fazia parte dessa investigação. Os paralelos entre etnografia e cartografia são muitos, inclusive pesquisas apontam para esse encontro (LÍRIO, 2017; BATTISTELI, CRUZ, 2017), características como a integração de diferentes elementos como dados de pesquisa, a dinâmica processual da investigação que articula o surpreendente e o comum nas realidades investigadas.

Ambas metodologias permitem captar a dimensão social da emoção e da subjetividade, no caso desta pesquisa as reações das crianças e as minhas próprias diante das propostas de ensino e dos desdobramentos das práticas formam um conjunto de dados que exigem do pesquisador a atenção em ver, ouvir e descrever as nuances construídas pela ação em campo.

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (BARROS, PASSOS, 2015, p.30 e 31)

A etnografia e a cartografia exigem a percepção aguçada para compreender outras formas de análise, porque o campo é aberto para outras formas de construção de dados. Em ambas a descrição densa (GEERTZ, 1989) dos acontecimentos é essencial nessa composição de uma galeria de olhares, vozes, imagens da realidade.

Considero que estou em construção como um etnógrafo-cartógrafo, não apenas como pesquisador, como também como artista e educador. A realização dessa pesquisa demonstrou a importância da articulação entre pesquisa-ensino, algo muito investigado e discutido nas diversas áreas acadêmicas, mas muito distante da realidade docente no Ensino Básico.

Olhar e ouvir como os planos de aula são concretizados nos encontros, e observar os desdobramentos dessas práticas é fonte essencial para o desenvolvimento do ofício docente.

1.2.1 - Apresentando o campo

Na atribuição de aulas, em dezembro de 2018, fui designado para duas escolas. UME Dom Pedro I (quatro turmas totalizando oito horas-aulas semanais) e UME estado do Ceará (duas turmas totalizando quatro horas-aulas), ambas em Cubatão/ SP, município contíguo à onde moro, Santos/ SP.

O planejamento para a pesquisa de campo considerava as quatro turmas da UME Dom Pedro I, por este motivo essa contextualização para apresentar onde foi realizada a investigação se refere apenas a esta unidade de ensino.

Contudo, algumas práticas realizadas com as turmas da outra unidade de ensino são descritas neste capítulo pelo seu valor reflexivo que gerou em mim como arte-educador e pesquisador.

] memória [

Diário de campo - 04 e 06/02/2019

Aulas suspensas devido os problemas originados pelas fortes chuvas, a escola ficou alagada. Um problema que assola a região onde se localiza a unidade escolar, terreno de manguezal aterrado nos anos 1980. Atrás da escola passa um rio que não foi devidamente canalizado ou não tem as condições naturais para suportar a quantidade de águas pluviais, sendo assim as dificuldades com as enchentes são constantes.

Mas o bairro todo sente esse problema, alguns funcionários (inspetores e professoras) me relataram em conversa informal que antes da última reforma existia o problema com as enchentes na entrada da escola, mas não nas salas de aula. Os funcionários e alguns responsáveis de estudantes culpam a reforma, contudo, pode haver outros condicionantes

como a ocupação territorial, o descarte do lixo, a falta de manutenção nas galerias pluviais e de um projeto mais eficaz para o escoamento das águas que se acumulam no rio.

Estes episódios causam impacto direto no cotidiano escolar, além dos dias sem aula, temos os constantes remanejamentos para outros espaços, materiais que são danificados, a sujeira oriunda da água que se acumula nas carteiras, o que nos impossibilitou de usar o chão em certo dia de encontro, para que as crianças não se sujassem com água misturada a ferrugem das cadeiras e mesas.

Apesar dessas condições, o ambiente escolar tenta ser projetado para ser um ambiente acolhedor, com brinquedoteca, uma quadra poliesportiva coberta, pátio com um pequeno palco de canto, equipamentos para jogar tênis de mesa, e outros brinquedos que são disponibilizados nos tempos de intervalo. Um refeitório amplo e confortável, a sala de cinema e a sala de informática são espaços bem equipados e organizados, infelizmente a internet ainda é falha pois depende de estrutura de cabeamento.

Na entrada são tocadas músicas populares, durante todo o período na região dos banheiros é possível escutar música ambiente. Durante os intervalos, entradas e saídas é colocada em um volume mais alto. A direção optou por retirar o sinal, tendo em vista que perceberam que era um elemento que causava certa agitação, dessa forma um trabalho realizado com a música ambiente era impactado pelo estridente sinal.

Uma característica particular desta unidade é o transporte escolar. São cerca de 9 ônibus que fazem o transporte dos educandos de outros dois bairros próximos, Sítio Novo e Vila Esperança. A dinâmica do transporte mobiliza muitos funcionários e inicia cedo, ou seja, os educandos chegam na escola muito cedo, talvez alguns se alimentem as 11:30 para não se atrasarem, a escola oferece um café antes da saída, porque algumas crianças demoram quase uma hora para chegarem em suas casas, pois o trajeto vai deixando crianças em diversos pontos dos dois bairros.

O prenuncio da demolição da escola após o início de ano conturbado devido às fortes chuvas e consequentes enchentes causou desestabilização na dinâmica escolar, não se tem certeza de quanto tempo ainda ficaremos no prédio, para que outro lugar as turmas irão, e se os funcionários permanecerão com suas respectivas turmas.

[memória]

Vivemos boa parte do ano de 2019 com o fantasma da demolição da escola, nenhuma informação exata era transmitida para a comunidade escolar. Os meses passaram, a gestão escolar com campanhas de arrecadação de fundos conseguiu realizar reformas em alguns pontos da escola, o que mais tarde demonstraram eficácia. Após esse esforço as salas de aulas não mais ficam inundadas, contudo, ainda existem problemas no telhado e infiltrações.

Durante o mês de outubro enquanto estive afastado da escola um movimento foi organizado na comunidade escolar do Dom Pedro I contra a medida de demolição proposta pelo prefeito. Foram manifestações virtuais de pais e responsáveis e professores, reuniões com secretário de educação e equipe da prefeitura, e assim a demolição foi descartada.

O maior medo da comunidade escolar era perder a referência que a unidade tem com o bairro e as famílias. Afinal não se tinha certeza que naquele mesmo lugar uma nova escola seria construída. Muitos professores e diretores de outras escolas não compreendiam a dimensão de uma desfragmentação da comunidade diante da transferência para outra unidade.

Os vínculos criados poderiam ser desfeitos com a distância de pais do espaço escolar, e isso poderia comprometer o desenvolvimento dos educandos. A distância maior para chegar à escola, e a mesma distância que dificultaria a presença dos pais no cotidiano da escola. Estes vínculos fundamentais na constituição de uma escola democrática.

A UME Dom Pedro I, localizada no bairro Vila Natal que foi oficializado em 1980²⁴, quando a Secretaria Municipal de Serviço Social formulou o projeto de transferência dos moradores de 350 casas da favela Vila Esperança para aquela nova área. Porém a ocupação do local teve início em 1974, com a construção do acesso rodoviário Pedro Taques/Rodovia dos Imigrantes. O transporte coletivo existente na Rodovia Pedro Taques, o fácil acesso aos serviços urbanos do bairro Vila Nova (escolas, posto de saúde, mercados) e os altos aluguéis cobrados na região central foram alguns dos fatores que favoreceram o crescimento significativo nessa área.

Localizada ao lado dos trilhos da Fepasa e Faixa da Eletropaulo, nas proximidades da Via Anchieta, os ruídos de trem e caminhões são constantes. Muitas crianças se arriscam atravessando a linha férrea com os trens parados, ao invés de utilizar a passarela. Um grande risco porque a qualquer momento os trens podem iniciar movimento. Algumas professoras disseram que uma ex-estudante morreu ao tentar atravessar dessa maneira os trilhos.

²⁴ Informações retiradas do portal Novo Milênio Cubatão, criado por Carlos Pimentel Mendes como forma de oferecer um histórico sobre os núcleos de moradia da cidade. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/cubatao/bvnatal.htm>. Acesso em 20/11/2019.

No início os moradores retiravam seu sustento com a pesca e captura de caranguejos, contudo com a construção do conjunto habitacional Mário Covas a região sofreu mudanças nas formas de organização da vida e economia. Com o desenvolvimento do Pólo Industrial que oportunizou empregos nas cerca de 25 grandes empresas as áreas de fertilizantes, química, petroquímica e de siderurgia. (BARBOSA, 2012).

Ao longo desses mais de 30 anos de existência, o bairro recebeu muitas famílias que foram transferidas das áreas de risco nas encostas da Serra do Mar. Tendo um crescimento desordenado com ausência de políticas públicas essenciais como fornecimento de água, tratamento de esgoto, além dos serviços de saúde.

Além das crianças da Vila Natal, a UME Dom Pedro I, atende crianças vindas de outros dois bairros: a Vila Esperança e o Sítio Novo, estas crianças chegam à escola pelo transporte escolar organizado pela prefeitura.

Como a maioria dos bairros de periferia da Baixada Santista, há uma diversidade de situações na questão dos tipos de moradia, alguns residem nos conjuntos habitacionais populares, outros em casas populares de construção por meio de mutirões, e ainda outros que residem nas favelas de palafita, ou em barracos pressionados pela rodovia e a área de mangue.

Além destas situações, ainda existem algumas crianças que aos 10 anos precisam assumir as responsabilidades de cuidarem dos irmãos e irmãs mais novas, há crianças que estudam no período da tarde, e logo pela manhã estão levando seus irmãos para a escola, buscam pouco antes do meio-dia e retornam as 13 horas.

Essas histórias foram contadas em conversas informais com funcionários da escola, outras professoras e muitas das crianças, que por vezes sentam ao meu lado para conversar durante o intervalo, ou quando estamos fazendo algum trabalho em grupo, ou na troca de professores, muitas vezes pedir para levar meu material até a outra sala, pode significar querer dar uma volta, ou o desejo de dizer algo.

Em fevereiro de 2019, conheci as turmas das duas escolas em que me foram atribuídas aulas. Analisando as condições nas duas unidades defini como campo de investigação um 4º e um 5º ano da UME Dom Pedro I. Outro fator importante que influenciou minha escolha foi o fato de ter aulas com outras duas turmas, e ainda cumprir os horários de HTPC²⁵ nesta unidade. Dessa forma estaria mais de um dia na escola, e isso favorecia em um maior conhecimento e integração a dinâmica escolar.

²⁵ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, em que os professores e professoras de um mesmo período se reúnem para discutir pontos sobre a rotina escolar ou para formações de cunho geral.

Na outra unidade escolar, que prefiro não nomear porque devido não integrar o plano de pesquisa no início não solicitei autorização prévia para me estabelecer na unidade também como pesquisador. Contudo, por ser professor na unidade acredito que possa utilizar as vivências para compor as análises e reflexões de campo. Considerei como pontos desfavoráveis para definir essa escola como campo, primeiro porque demorei cerca de um mês para iniciar meus trabalhos na unidade, porque ao participar da mobilização dos professores da rede me ausentava as terças feiras para integrar as ações do movimento.

Em segundo, o fato de a escola ser uma unidade escolar de período integral. Apesar das quatro tempos de encontro, com um 2º ano e um 3º ano, ficarem concentradas em um único dia percebi algumas desvantagens com relação a UME Dom Pedro I, como a dificuldade de integração a comunidade escolar que foi muito difícil por apenas frequentar o ambiente uma vez por semana. Afirmando que terminei o ano letivo com pouquíssimos laços com o corpo docente e equipe gestora, com relação as crianças acredito que consegui de forma mais efetiva com o segundo ano. Penso que será possível perceber a partir dos relatos que descreverei mais adiante.

Na época do planejamento de campo considerei um terceiro fator para limitar as turmas que participariam da pesquisa. A grande quantidade de aulas geraria uma demanda maior de trabalho de registro e posterior análises.

Diversas vezes utilizei os mesmos planos de aula e no decorrer da investigação não pude deixar de incluir algumas das experiências vivenciadas com essas turmas, o mesmo acontece com relação ao 4º ano E e 5º ano D. Os encontros revelaram tantos fatos que não foi possível deixar de lado uma série de acontecimentos que impactaram diretamente os rumos da construção dos dados.

Contudo, diferentemente das duas turmas indicadas oficialmente para o campo anteriormente, apresento apenas alguns encontros das turmas de 2º e 3º ano, e devido a inclusão da UME Dom Pedro I em um projeto externo acabei tendo como campo as quatro turmas desta unidade, e assim analisando quatro processos de criação de espetáculo.

Durante o ano letivo de 2019 foram cerca de vinte sete (27) semanas de março a setembro, contando com dois encontros de 45 minutos por semana, foram então 54 encontros com cada turma, em média por causa de feriados e suspensão de aulas devido outras atividades ou imprevistos como ausência do professor regente da sala²⁶. Chega-se aproximadamente a pouco mais de 200 encontros planejados, realizados, vividos.

²⁶ O professor ou professora regente são os docentes responsáveis pelas turmas no Ensino Infantil como nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Um professor pedagogo que leciona os componentes curriculares com exceção

Muitos destes cuidadosamente registrados em diário de campo confeccionado em múltiplas plataformas: digitados no celular no balançar do transporte coletivo, gravado no celular no caminho entre a escola e o ponto de ônibus, escrito em folhas de papel logo em seguida a realização dos encontros, outros ao chegar em casa. Algumas tantas fotografias e vídeos que auxiliaram nas descrições.

Como afirmei algumas dos encontros planejados foram desenvolvidas com todas as turmas, e assim a cada turma situações diferentes aconteciam, e no percurso da escrita do diário de campo, não fui deixando nenhuma turma de lado. Anotava os procedimentos e desdobramentos com frequência das turmas escolhidas, e também registrava acontecimentos que me marcavam de alguma maneira ou chamavam a atenção pelos desdobramentos nas outras turmas, talvez tenha deixado de lado muitas das sensações que senti nessa convivência, o que passava por trás do meu sorriso, ou do meu choro de emoção, ficou em mim.

Optei pela descrição logo após a realização do campo, pois as tentativas de gravar os encontros com aparelhagem para posterior descrição geravam muito preocupação da minha parte. O que poderia prejudicar na interação com as crianças, e mesmo na minha concentração no momento presente. Gravar apenas os áudios dos nossos encontros não seria suficiente, poderia servir como suporte para o momento do escrever, mas algumas tentativas deixaram muito difíceis essa estratégia, porque os áudios ficam na maioria do tempo incompreensíveis devido a dinâmica dos nossos encontros.

Penso que seja importante problematizar essa questão das escolhas metodológicas porque isso pode determinar os rumos da investigação. O compromisso tácito do registro logo após o acontecimento requer um exercício disciplinado para não perder os fatos acontecidos, pois a memória pode nos enganar, estando permeada por outras emoções e calores de momentos que não são aqueles do encontro.

A metodologia de registro utilizada seguia parâmetros advindos das práticas etnográficas, em que o pesquisador faz a descrição em primeira mão, em uma versão condensada com o ardor do campo. E após alguns dias revisita esses registros compondo uma versão expandida com um olhar mais complexo e detalhado dos fatos. Uma terceira revisita ao diário proporciona a criação de um diário da introspecção em que as reações e sentimentos em relação ao trabalho de campo podem ser mais evidenciadas e concatenadas com a realidade percebida e sentida (SPRADLEY, 1980 apud MELLO, REES, 2011).

de Educação Física e Artes que são ministradas por professores chamados de especialistas, porque são formados nestas áreas.

A importância de escrever o diário de campo com pouco tempo de ter vivenciado os acontecimentos para garantir com maior fidelidade os acontecimentos, a decantação da experiência em nosso corpo e mente será o motor da versão expandida que necessita dos dados primários para ser desenvolvida. Essas revisitas e possíveis reescritas do diário de campo são justificadas porque muitos acontecimentos podem exigir um certo tempo de amadurecimento para a compreensão.

Dessa maneira a pesquisa de campo continua mesmo depois da despedida do campo, e são as revisões e reescritas que também sinalizam a necessidade de retorno ao campo, e do aperfeiçoamento das técnicas e formas de construção de dados. Estes associam muitas formas de registro como fotografias, áudios, filmagens, cartas e trabalhos escolares, depoimentos, entrevistas.

Nesta investigação os registros fotográficos e audiovisuais foram realizados em momentos oportunos, em que sentia que não atrapalharia a dinâmica do jogo. Em momentos em que o jogo se realizava e a turma, aqueles que se encontravam como plateia, estava concentrada naquele momento.

Mesmo assim muitos desses registros estão permeados de chamadas de atenção, pedidos de silêncio, o que traz à tona a realidade conturbada de uma sala de aula que difere muito de uma sala de ensaio ou ainda de um espaço de jogo configurado para a realização em paralelo ao contexto de aula.

Importante lembrar que esta pesquisa foi realizada em período normal de aula, nos horários estabelecidos pela coordenação para os *encontros com a arte*, e não em um contexto planejado para aplicação de uma experiência no horário inverso, ou com turma exclusiva.

A experiência vivida entre professor e educandos aconteceu seguindo os parâmetros e disciplina do ambiente escolar, com os contratempos de crianças que desejavam participar das atividades, bem como com aquelas crianças que não desejavam estar ali naquele momento.

Todos os conflitos e episódios de indisciplinas gerados pelo desgaste da convivência entre as crianças esteve presente. Estes percalços que são frequentes na sala de aula muitas vezes fica excluída de certos campos de pesquisa, quando se programa e organiza um trabalho de campo em que são escolhidos educandos para participar de atividades de pesquisa fora do horário de aula.

Junto a pesquisa estavam minhas obrigações profissionais como professor das turmas, com o registro de presenças e ausências, a consonância com o currículo estabelecido pela rede, bem como dos projetos interdisciplinares da escola e da secretaria de educação. E neste ponto

um projeto proposto pela secretaria de educação acabou por contribuir com o processo de pesquisa.

1.2.2 - Minha chegada

O primeiro encontro com as turmas no início de um novo ano letivo tinha uma estrutura básica. Utilizava um jogo de apresentação que consistia em associar a primeira letra do nome a uma ação e realizar junto um gesto para representar essa ação, posteriormente realizava alguns jogos e propostas para perceber como são as crianças, como a turma é constituída enquanto coletivo.

] Memória [

O encontro com a arte aula na minha primeira turma aconteceria logo após a execução do Hino Nacional e do Hino Municipal. As crianças enfileiradas estavam a minha espera da execução do hino nacional e do hino da cidade. Me angustia ver os educandos em uma posição que parece não fazer muito sentido para a maioria, pouquíssimos cantam o hino nacional, com relação ao hino da cidade é possível verificar maior participação, mesmo assim é desolador este momento.

*Uma senhora grita da calçada (em tom de indignação e batendo palmas): *Parabéns... bela porcaria isso!**

Fiquei imaginando que essa manifestação foi pelo quadro desanimador do momento do hino, pelo visto não existe um trabalho sobre essa execução, e talvez não se retome a letra do hino. Mesmo que a realização seja obrigatória, será que não seria mais significativa criar formas de integrar essa ação na dinâmica de aprendizagem?

Ter claros os objetivos da execução dos dois hinos, e incorporá-los na dinâmica como parte realmente de um aprendizado. Por mais que não me agrada muito essa prática de execução e acompanhamento do hino. Penso que os educandos talvez não tenham compreensão destas letras e muito menos porque precisam cantá-los toda segunda-feira.

Após execução dos hinos, a professora regente já deixou as crianças comigo sem muitas explicações, me mostrou o armário e que lá havia alguns materiais que eu poderia utilizar, e alertou que as crianças possuíam cadernos e materiais.

Assim me apresentei como professor de artes e contei onde eu trabalhava como professor e onde morava, e perguntei para eles o que seria artes, o que eles já tinham feito em outras aulas de artes.

As respostas foram: Desenho, pintura, recorte, desenho (e repetiram várias vezes a palavra desenho), montagem com recortes.

Ao serem questionados sobre o que poderiam fazer em artes, as respostas não foram muito diferentes, alguns acrescentaram: dançar, fazer esculturas, e apenas uma criança disse teatro.

Perguntei se algum deles já havia feito teatro. Algumas, a maioria, responderam que sim, em outra escola. Algumas poucas afirmaram terem feito teatro nesta mesma escola. E se tinham assistido algum espetáculo de teatro. Disseram que a escola os levou para assistir no Bloco Cultural²⁷, e que em outra oportunidade ocorreu uma apresentação na própria escola.

Falei para as crianças que em artes podemos fazer diversas coisas para além do desenho e da pintura, e perguntei se gostavam de jogos. Que iríamos trabalhar com jogos teatrais, o que pensavam que seria isso?

Menina (em tom de dúvida): *jogar é brincar... a gente vai brincar de fazer teatro?*

Educador: *Sim. Também vamos brincar.*

Menino A: *Mas na aula pode ter brincadeira?*

Menino B: *A gente brinca na aula de Educação Física, as vezes a professora traz jogo pra gente brincar.*

Menino A: *Mas é diferente. É jogo de matemática, a gente aprende.*

Menino B: *E na brincadeira na aula do tio a gente vai aprender arte, né não tio²⁸?*

²⁷ Bloco Cultural é um espaço da Secretaria de Cultura do município de Cubatão utilizado para realização de Festivais de Música, Concursos de Poesias, Salão Nacional de Artes Plásticas, Mostra de Teatro Amador, Exposições individuais e coletivas de artistas plásticos. Bem como formações da própria secretaria ou de outras como da Educação, e ainda utilizado para formaturas e cerimônias municipais.

²⁸ Existe uma polêmica histórica com o uso da palavra “tia”, com questões que indicariam uma diminuição do profissional, inclusive o livro de Paulo Freire intitulado *Professora, sim! Tia, não!* que no contexto do movimento de valorização das professoras ‘primárias’ (pedagogas atuantes na Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais) da década de 1980, passaram a pedir para que fossem chamadas de professoras porque havia por parte do poder público e dos professores do antigo ‘Colegial’ uma espécie de olhar de inferioridade que se alargou

Educador: *Acho que poder ser.*

Menino B: *Afff, claro que é.*

Após essa breve introdução partimos para jogo de apresentação. Consistia em falar o nome e associar a uma ação, um gesto que representasse essa ação deveria ser proposto para que todo mundo também o realizasse.

Iniciei com o gesto de fatiar, e foi seguindo entre os educandos, alguns não sabiam que palavra colocar, e os colegas davam sugestões, alguns de forma escondida e outros explicitamente diziam para fazer determinada ação, mas sem mostrar que gesto poderiam usar.

Achei isso muito interessante porque eles esperavam ansiosos o gesto para ver como seria. Em muitos casos as crianças repetiam o gesto feito por quem estava na vez de se apresentar sem observações ou comentários, em outros casos os risos foram inevitáveis, como em cozinhar e lavar roupa. E a movimentação começou a acontecer pelo espaço da sala com correr, patinar, escorregar, voar, surfar.

Todos realizavam as propostas uns dos outros, não ocorreu resistências do tipo ‘não vou fazer esse’, ‘esse não quero’, realizavam todos e se divertiam muito, apresentando um envolvimento com a atividade, sem os costumeiros tumultos que presenciei em anos anteriores.

[memória]

] reflexão [

Até hoje algumas crianças me chamam de “tio fatiar”, porque foi a palavra que utilizei na minha apresentação: Francisco – Fatiar, então fazia o movimento de fatiar um pão, todas

para a sociedade. No início me sentia incomodado de ser chamado de “tio”, porém no caso das crianças que estou trabalhando neste ano percebi que chamar de “tio” não me diminui, ou significa desrespeito, pelo contrário sinto muito carinho e reconhecimento quando me chamam assim. Uma forma de estar mais próximo, de ser alguém que também tem importância no caminhar das crianças. Comentário da Theda: (Em algumas sociedades de tradição oral africanas ou indígenas brasileiras, o tio é o adulto responsável por preparar o sobrinho para executar tarefas de adulto que nem mesmo o pai ou avó se encarregam, são funções do “tio”.)

riram muito. E ao contrário dos meus dois primeiros anos como professor de artes, este ano as relações, sensações, descobertas foram protagonizadas por estas 150 crianças de 07 à 12 anos, a vontade delas nos encontros me impulsionou a buscar novas referências, a arriscar, me colocar em diferentes posições enquanto experimentávamos jogar com as histórias que traziam de suas experiências em brincadeiras, filmes assistidos, daquilo que viam pelas ruas, das suas dores e alegrias.

A noção de brincar e aprender na escola parece mais próxima das crianças dos 2º e 3º anos, e mesmo assim houve momentos em que as crianças diferenciavam essas duas ações. Uma aula de artes com brincadeiras era como ter uma aula livre, e quando eu colocava atividades e explicava para alguns deixava de ser brincadeira.

Mas os jogos eram brincadeira sempre. Até que um dia em um vai e vem nessa conversa de brincadeira e aprender, um menino, aquele menino B do primeiro encontro disse: “...que brincando a gente também aprende, né não, tio?”

Confesso que minha perspectiva era de separar o momento de brincar do momento de atividades específicas relacionadas as práticas cênicas, mesmo lecionando artes. Contudo, o processo da investigação me levou a rever uma série de questões e posturas, como já afirmei na introdução.

A brincadeira é atividade que permite apreender e compreender a complexidade do mundo. No jogo e na brincadeira que a criança desenvolve o domínio da realidade, nesse espaço e tempo as crianças veem, ouvem, sentem o mundo de uma maneira diferente, em vivências. Neste momento em que descobertas sobre o outro se realizam, bem como as noções de persistência porque aprendemos a “[...] perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar”. (MACHADO, 1999, p. 27).

Apreende-se a cultura em que vivemos, as regras sociais que regem as relações, aprendemos a ser e estar no mundo real por meio das experiências dos jogos e brincadeiras.

O teatro é uma das formas que as crianças encontram para agirem como adultos. Realizar ações, usar objetos, vestir-se, caminhar, falar, ter atitudes e obter sensações observadas a sua volta, mas que não podem operar porque são atividades que estão além de suas capacidades físicas (LEONTIEV, 2010).

Nesse sentido, brincar e aprender não são processos antagônicos, como muitas vezes acreditam os pais e professores; ao contrário, são processos necessários e complementares. Em outras palavras, a criança que brinca aprende sobre si mesma, sobre o meio social no qual está inserida e também sobre as outras crianças com quem tem contato. Desse modo poderá compreender a sua

realidade e, por meio desse conhecimento, poderá transformá-la.
(SCHNEIDER, 2007, p.191)

Quando trabalhei na Educação Infantil não sentia esse antagonismo entre brincar e aprender. Parece que mesmo no senso comum a noção da brincadeira como aprendizado nessa fase é absolutamente aceitável e irrefutável. Mas nas escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental parece ser estabelecido essa separação em espaços e tempos bem distintos. A hora do brincar é demarcada e pode até deixar de ser realizada diante dos afazeres e atrasos nas tarefas, ou como castigo por indisciplina, por não ter realizado as tarefas.

E brincar se torna um prêmio para os ditos mais inteligentes ou que tem maior facilidade, e podemos pensar naqueles que possuem melhores condições, melhor capital cultural. Nesse sentido, a punição com a retirada do momento do brincar se torna mais um elemento desagregador no processo de muitas crianças.

Na realidade investigada neste trabalho percebi uma dicotomia na concepção da noção de brincar e aprender. A escola tem o espaço brinquedoteca com diversos jogos, um espaço amplo com puffs, brinquedos, livros, tapetes para ser usado. No recreio jogos de mesa são disponibilizados, cordas, e um espaço enorme para estar à vontade, para o 'livre brincar'. São os 'espaços do brincar', e será que nestes não se aprende algo?

Não posso afirmar como é caracterizado o brincar durante as aulas regulares, ou como o conjunto dos professores pensa e prática, ou se ainda permanecem com a ideia de jogo pedagógico x jogo brincadeira, porque não foi o foco desta pesquisa.

Em relação aos *encontros com a arte* propostos por mim, tenho um começo como educador em que brincar e fazer arte parecem não dialogar. Deixando evidente essa separação poderíamos iniciar com uma brincadeira, depois são as atividades previstas para o encontro, e se tudo desenrolasse sem problemas faríamos uma brincadeira para finalizar. Mesmo sabendo que muitos desses jogos que eu propunha como brincadeira eram considerados como jogos por Boal (2012).

E foi o contato com a bibliografia de Joana Lopes e Marina Machado que oportunizam reflexões que me levam a repensar essa relação. É que ficou mais forte quando um menino me pergunta se ele pode sugerir uma brincadeira para fazermos no início do encontro. Porque utilizei jogos e brincadeiras como forma de aquecimento para o jogo, talvez até esse meu esquema também esteja ainda em uma chave de colocar o brincar e o aprender arte como situações antagônicas.

No início as crianças chegaram a dizer que a aula de artes era só brincadeira, e quando a proposta era com folha ou caderno, e materiais para escrever ou desenhar muitas reclamavam

que queriam mesmo era brincar. Com o tempo foram entendendo que os jogos eram brincadeira e atividade pedagógica da aula de artes, mas levou um tempo para essa compreensão.

Com um histórico de aulas de artes focado nas atividades manuais e pouco desenvolvimento da expressividade corporal pode levar as crianças a olharem com distância para o teatro e a dança por um ponto de vista educacional. As respostas ao questionamento sobre o que já fizeram em Artes em outros anos, demonstraram um pouco esse panorama, isso quando a ideia de enfeitar a sala, a escola não se torna um imperativo que nega outras atividades como práticas para uma aula de artes.

Brincar é uma aprendizagem social, porque essa atitude não é inata da criança. Ela aprende a brincar junto as pessoas que convivem com ela durante a primeira infância, e posteriormente vai aprender e ensinar com outras crianças e adultos.

Quando afirmo que decidi entrar na brincadeira em um determinado momento desse processo de pesquisa, não foi em uma proposta de obrigar o envolvimento das crianças aos jogos, mas foi um ímpeto de sentir junto. Ao mesmo tempo foi possível perceber o estabelecimento de uma relação de confiança com os educandos.

O sociólogo Gilles Brougère afirma que “A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”. (2010, p.106). Quem decide participar da brincadeira está se entregando a um momento incerto de construção coletiva, e é sim de livre escolha as decisões que são tomadas tanto em estratégias para vencer no caso de jogos competitivos, como de encontrar meios de resolver um desafio para que todos alcancem o objetivo.

No jogo dramático ou construção de dramatizações as crianças eram livres, dentro de um determinado contexto, para decidir os rumos de seus personagens, e conseqüentemente da trama. Nesse sentido, o jogo que realizávamos em nossos *encontros com a arte* eram um sistema de decisões com suas conseqüências sendo vividas pelos atuantes, como também por aqueles que se colocavam como espectadores por escolha, ou por organização do professor.

Todos reagem de alguma maneira, fosse pensando como entrariam para jogar, ou simplesmente analisando a história que se construía.

1.2.3 – Jogos, improvisos e dramatizações como proposta de ensino de Teatro

No relato a seguir apresento a primeira tentativa de fazer um jogo competitivo se tornar um jogo dramatizado, essa intenção surge depois de um encontro de orientação em que havia relatado minhas primeiras práticas com os 4º e 5º anos com esse mesmo jogo: Anão, Gigante e Mago. Considerava esse jogo como um aquecimento para que as crianças deixassem o clima de aula formal para adentrar ao nosso encontro com a arte.

Porque neste jogo trabalhávamos em conjunto a construção de como representar esses personagens, contudo era um jogo de competição nos moldes do clássico “pedra-papel-tesoura”, em que cada uma dessas vence a outra. No caso, o mago vencia o gigante, que venciam o anão, e este venciam o mago. As crianças sempre questionavam por que o anão vence o mago, se este poderia vencer a todos, mas era uma regra que aprendi e na verdade eu nunca havia questionado.

] prática [

Diário de Campo 2ªA

Resolvi não realizar o jogo das frutas para deslocamento de lugar e nem o coelhinho sai da toca, deveria ter feito para ver como é que aconteceria, de repente eu fiquei pensando: “nos 2os. ano não vai sair nada!”. Imaginei que eles não conseguiriam transpassar a ideia do coelho, acredito que subestimei a turma.

Partimos para o jogo Mago, Gigante e Anão, os dois grupos se organizaram, combinaram os personagens e fizeram as disputas. Em um momento em que a disputa ficou entre gigantes e Anões, seguindo as regras do jogo o grupo que faz o gigante vence, mas neste momento falei CONGELA (no meio deles com os braços erguidos), pois percebi uma oportunidade para desenvolver algo, e perguntei (abaixando na altura das crianças, e com ar de mistério): *como os anões poderiam vencer os gigantes?*

Um menino levanta um dos braços com muita euforia e responde: “*vamos usar flechas*”.

Professor (surpreso e muito empolgado) : “*então vamos descongelar!*”

Então descongelamos a cena e aí eles começaram a flechar os gigantes, então um menino (Gigante) caiu porque foi flechado, mas os outros continuaram avançando com os braços em forma que lembrava a coreografia de *Thriller*, do Michael Jackson, alguns colocando os braços no rosto para não ser atingido, outros faziam movimento como que desviando das flechas.

Nesse momento alguns já começaram a se agarrar, derrubar um e outro no chão, uma menina já pega o outro e empurra, eles sobem em cima do menino caído, e aí você perde o conjunto que estava sendo realizado, porque aí vira algo inexplicável, não tem mais gigante e nem anão, e sim duas crianças se agarrando e rolando no chão, começa uma gritaria.

Então entrei em cena saltando no centro do espaço e gritando: *Congela*.

Congelando a situação novamente e pedindo para eles retornarem ao momento dos ataques das flechas dos anões, os gigantes que caíram ficariam no chão, e então perguntei: *Como os gigantes podem reagir às flechadas?*

Uma menina que fazia parte do time dos gigantes responde: *A gente pega um machado e acerta os anões*.

Educador: *Preparados?!?*

Criançada: *sim*

Educador: *então vamos descongelar!*

Mas foi algo que como se fosse um martelo gigante que ao bater neles, achatava no chão, algumas crianças ficaram como que esmagadas no chão, outras ficaram agachadas ao máximo e andando em passos bem curtos como que achatados mesmo.

Nesse movimento todo ainda precisava me preocupar com uma das crianças com autismo, porque ela se desgarrava da turma, e ficava andando pelo espaço, saía da sala e eu a perdia de vista, porque precisava ficar atento às outras 23 crianças.

Até vieram reclamar porque eu estava deixando as crianças saírem pela parte de fora da sala (a sala de aula tem portas grandes que ficam abertas, lá fora tem um gramado com um parquinho. Neste dia havia funcionários da prefeitura realizando trabalho na escola). A inspetora disse que eu estava deixando as crianças saírem para beber água pelo lado de fora,

eu disse que autorizava uma criança por vez, mas nem me dei conta de que havia bebedouro do lado de fora.

Argumentei que a menina estava saindo sozinha, e que não conseguiria cuidar dela e da turma ao mesmo tempo. A inspetora diz que a menina estava com a professora, mas não estava.

Enfim depois deste episódio que interrompeu a nossa construção, dividi a turma em dois grupos, e solicitei que criassem uma história com os personagens que utilizamos no jogo anterior.

Uma menina de um dos grupos começou a querer mandar demais em como as coisas deveriam se encaminhar, o que aborreceu outras duas crianças, e esta acabou saindo chorando e não queria mais participar.

Argumentei com as duas meninas e com o grupo, que poderiam escutar uns aos outros, e que seria importante que todos participassem com ideias, mas o grupo estava do lado da menina que mandava em tudo e contra a outra.

O grupo seguiu combinando o que fariam, e logo me avisaram que estava tudo pronto, enquanto isso o outro grupo conversava e organizava suas estratégias para contar sua história com o mago, gigante e anão.

O grupo 1 optou em ter uma narradora que iria dizendo o que acontecia na história e os outros interpretavam. Ocorreu um problema já que a menina narrava e ninguém fazia o que era para acontecer, começou uma grande confusão e acabou que não conseguiram sincronizar o que era narrado com as ações, ninguém se entendia, a narrativa não acontecia.

O grupo 2 já foi mais organizado, também tinha uma narradora, porém as ações aconteciam. A história era um piquenique entre anões e magos, cada um chegou com um item para a refeição, parecia que era na casa de algumas anãs, na sequência os gigantes se aproximam, e as crianças começam a tremer como se as pisadas fizessem o chão tremer e consequentemente elas também, e tudo que estava na toalha.

Algumas crianças falavam ao mesmo tempo que fingiam perder o equilíbrio:

- Mas o que está acontecendo? Está tudo caindo, segurem o bolo!

Então na hora que o gigante estava vindo para o piquenique dos magos e dos anões, eu congelei a cena.

Educador (tom de dúvida e suspense): *Mas ninguém quer saber por que os gigantes estão vindo? O que está acontecendo para eles virem e parece que com muita raiva?*

Crianças gigantes: *Estamos com fomeeeee.*

Menino gigante: *Não convidaram a gente pro piquenique.*

(Nesse momento uma das crianças que interpretava uma anã levanta e fica na frente de todos os anões e magos, e diz: *Nós temos muita comida, vocês querem dividir nossa comida, podemos comer juntos.*

(Dois gigantes aceitaram, mas um não, e ainda disse muito bravo): *Eu quero comer a carne de vocês.*

(Uma gritaria de todos os lados.)

Então pedi para congelar novamente, mas eles não me escutaram e começou uma criança a agarrar o outra, se jogarem no chão, outros irem por cima, uma começa a chorar.

Então... Aquela mesmo menina que trouxe a solução de dividir a comida saiu de cena, vai até um canto e abaixa e volta dizendo: *Eu tenho caixas de bombom!!!! Quem quer bombom?*

E todos queriam bombons, menos o gigante que queria comer a carne deles. E este foi atacar a casa, os magos começaram a balançar suas varinhas e soltaram magia que paralisou o gigante.

Dois meninos (como magos) pegaram o gigante e disseram que levariam ele para a floresta. Eis que o gigante saiu do congelamento e voltou querendo bater em todo mundo.

O tempo voou, e o nosso segundo encontro terminava.

] reflexão na época [

Acredito que foi um bom princípio, houve uma construção de uma narrativa. Existe a vontade de contar algo, mas é contar e contar e ninguém sabe muito bem onde quer chegar.

Talvez trabalhar alguns jogos que pudessem motivar e demonstrar ações, como organizamos as ações. Pensei em um jogo que eu fazia uns anos atrás em que eu narrava os acontecimentos e os educandos faziam. O objetivo era andar e ver uma macieira e pegar a maçã, mas havia obstáculos que eram narrados por mim. Acredito que isso poderia fazer com que percebessem que existem etapas para se contar uma história, e que esta atitude de se jogar um em cima do outro faz com que nossa história fique incompreensível.

Na roda de conversa ao final do encontro algumas crianças disseram que não entenderam “como que as histórias terminavam”, “por que tudo terminava em bagunça?”, “por que que não foi legal?” “porque a gente não conseguiu entender por que estava muito bagunçado, porque ficava muita gritaria”.

Acredito que tenho que tentar encontrar uma forma dos processos serem um pouco mais separados, as interpretações serem melhor identificadas, acho que tem um caminho que li no livro do Paulo Coelho (1978) aponta o que é interessante que a gente vai interpretando formas de coisas e animais, e depois humanizando os animais, passando para formas humanas, refletir o que essas pessoas fazem e por quê? Propor a interação entre esses personagens criados, talvez possa ser um caminho. Preciso experimentar.

O que percebo é que as aulas de arte para a maioria das minhas turmas é realizar trabalhos no caderno de artes, e ainda neste ano tem a questão do livro didático, cada criança tem seu livro, e existe uma expectativa em utilizar o livro. E um incentivo por parte das professoras regentes em utilizarmos o caderno de artes e os livros, dessa forma uma ideia do não movimento é muito forte, e temos que pensar no contexto específico deste segundo ano. Uma escola de ensino integral, em que as crianças ficam sentadas por muito tempo. Não sei qual é a proposta elaborada pelas legislações e diretrizes oficiais do ensino integral na rede municipal, mas sinto na atitude das professoras o subtexto: “senta aí e não me dá trabalho, faz o que está na lousa!”.

Fazer uma brincadeira, um jogo vai causar um certo tumulto, evidentemente. Mas isso pode ser no início, pode ser uma situação momentânea que com o tempo as crianças podem identificar o momento de fazer lição no caderno sentadas, e o momento de realizar outras ações, com o corpo, com a sala em uma configuração diferente, e eles mesmos construirão esta nova configuração da sala.

Considero essa turma do segundo ano muito boa, crianças muito dispostas, inclusive a professora regente confirmou que é uma turma muito unida. Crianças que escutam umas às outras, percebo um respeito mútuo e que não tem problemas de indisciplina.

Penso que o plano se encaminharia para tentar propor interpretações mais individualizadas, isto é, construções individuais para posteriormente propor as relações entre os personagens construídos.

Fico pensando no objeto, talvez uma tentativa de faz de conta não com o próprio corpo, mas com algo de suporte, a história do boneco me vem à cabeça porque acredito que são outras estratégias que são formuladas pelos educandos, existe uma exigência corporal no trabalho com bonecos ou objetos animados. Afinal as crianças têm que transferir as ações para aquele outro corpo, utilizando o seu próprio corpo.

Vou empreender no próximo encontro estratégias para a compreensão do corpo, das suas partes, das articulações, mesmo se for elaborar trabalhos com os objetos é legal vivenciar essas sequências para conhecimento e percepção do corpo

Estou pensando em fazer no início dos encontros que são com tempos duplos utilizar algum exercício de concentração, alguns de meditação. De repente pode nos dar pouco mais de tranquilidade, centralidade, não sei ...

Sempre esperamos estudantes perfeitos que sejam concentrados... e isso complica bastante... como você faz isso então? Mais uma vez digo que estou tentando me desconstruir e me reconstruir de outra forma, mas eu não sei como isso vai dar certo...

Existe uma euforia muito grande pela movimentação, pelo não estar sentado, será que de alguma forma seria preciso desacelerar para aproveitar mais os momentos, ou simplesmente termos experiências mais 'limpas'.

Porque tudo acaba com todo mundo se embolando, não tem briga sem o contato, mas sem um contato exagerado. Onde não se sabe se é briga ou o quê?

Oportunizar momentos em que é preciso pausar, ou fazer com mais calma podem contribuir com a compreensão do que estamos fazendo.

Eles disseram que ficou bagunçado, que não dava mais para entender nada.

Talvez os exercícios possam aproximar isso de alguma maneira.

[reflexão na época]

[prática]

] reflexão [

Início em um jogo de categoria *agôn* (competição), e tento transformar em *mimicry*, “[...] um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro. (CABRERA, 2018, p. 92, em referência à classificação de categorias de jogo proposta por CAILLOIS, 1990) deixando de lado quem iria vencer a disputa, e construindo um espaço de jogo em que todos juntos precisavam encontrar um caminho para aquela história.

Percebendo que nesta categoria de jogo existem diferentes gradações com jogos menos regrados (*paidia*), e jogos mais regrados e sistematizados (*ludus*). O que conseguimos realizar foi uma *brincadeira dramatizada* (LOPES, 1989 apud CABRERA, 2018) em que as crianças como atuantes foram construindo as soluções para os conflitos encontrados, utilizando do faz de conta contaram uma história que se passava em uma época fictícia com seres inexistentes na realidade, mas com ações e atitudes que por vezes eram muito realistas como oferecer caixas de bombons para selar a paz entre os grupos conflitantes, ou utilizar a magia para imobilizar o gigante que insistia em atacar.

Na reflexão daquele momento percebo que este professor ainda estava preocupado excessivamente com técnicas e a exatidão. As estratégias que pontuo para utilizar nos próximos encontros estão ligadas a utilização da técnica para avançar, ou alcançar uma condição de atuante do teatro profissional.

Quando pensava em obter experiências mais ‘limpas’ estava desejando a atuação dessas crianças como de pessoas que estudam teatro para serem atrizes e atores. E na verdade as crianças se embolarem e rolarem no chão fossem as soluções possíveis naquele momento dentro do jogo, como um recurso que não teria a intenção de tumultuar, mas fazendo parte do seu faz de conta.

Entendo que faz parte do processo, afinal estávamos aprendendo a lidar com o próprio corpo e o dos outros, com o espaço, e mais ainda com um novo jeito de brincar. Percebo que este professor já começava a se abrir para as possibilidades do inesperado. Se jogando no espaço de atuação também como jogador, que erra, se engana e descobre a si mesmo.

Nos processos de ensino baseado em improvisação o professor tem que estar atento ao desenrolar para que possa contribuir com elementos que estimulem o jogo, para não deixar a energia dissipar, ou mesmo para inserir possíveis caminhos para o desenvolvimento por parte dos participantes (LOPES, 2017).

As interferências por meio da suspensão da cena, com a palavra ‘congela’, foi uma estratégia pensada no ritmo do jogo, porque algumas crianças começavam a se agarrar, um aglomerado de meninos empurrando de um lado para o outro.

A intenção de interferir tinha dois motivos: o primeiro para evitar que se machuquem seriamente (em outros encontros tive que relatar determinadas situações à gestão escolar e/ou famílias das crianças, inclusive com pais registrando ocorrências porque crianças se machucaram umas às outras durante minhas aulas. Em segundo, para aproveitar e por meio dos questionamentos incitar a continuidade da improvisação,

A estratégia de congelar a trama para questionar os atuantes a pensarem o contexto e como se relacionar com as situações tem influência do método de construção do *drama* (CABRAL, 2006). No *drama* uma das maneiras de interferir no jogo sem necessariamente se tornar um algoz do processo é ingressar na dramatização como um personagem que pode provocar, levantar questionamentos, ou seja, oferecer material para o jogo estando inserido dentro dela, adotando inclusive uma personagem

Como professor ingressar no jogo afim de problematizar as situações dramatizadas para que os atuantes possam prolongar a construção, uma interrupção com objetivo de oferecer subsídios para a continuação.

Eu tinha uma preocupação em não interferir de maneira a conduzir a dramatização para um lugar que fosse satisfatório para mim, mas que pudéssemos continuar a dramatizar. No caso específico não ingresso como personagem, mas como um mestre do jogo.

Uma atitude de provocar e instigar como os *mestres dos jogos* de RPG (*Role Playing Game*)²⁹, cuja observação atenta e cuidadosa que anseia pelo desenvolvimento do jogo, e deseja alcançar a missão junto com os jogadores, e não os utilizando como instrumentos ou brinquedos de suas vontades.

O *RPG* é um jogo de representação, em que um grupo de jogadores que criam seus personagens para vivenciarem uma aventura imaginária, guiado por um mestre que narra a história de forma oral, escrita ou animada. Descrevendo desde os ambientes em que a trama acontece, o que os jogadores sentem, ouvem, veem, enfrentam, conquistam. Os jogadores descrevem suas ações diante das situações propostas pelo mestre, e assim o mestre narra os

²⁹ O *Role-Playing Game* (RPG) surge, então, em um quadro em que o ato de jogar se encontra incluído na prática cotidiana de diversas sociedades nas mais variadas faixas etárias. E vai diferir de seus antecedentes por propor uma prática cooperativa e não competitiva entre seus participantes. Sua sigla vem do inglês e significa *jogo de interpretação de papéis*; foi criado nos Estados Unidos no ano 1975 e desenvolvido a partir de jogos estratégicos de guerra que simulavam batalhas em tabuleiros (BATISTA, SALDANHA, 2009, p.702).

resultados e consequências. Nessa dinâmica o mestre pode desafiar os jogadores, auxiliá-los em situações difíceis, apoiar e encaminhar o jogo (BATISTA, SALDANHA, 2009).

Dessa maneira, o *RPG* assemelha-se as propostas dos jogos de dramatização que utilizo, pois a narrativa vai sendo construída na medida em que acontece as ações. Atuando como mestre ³⁰ nesses jogos também é preciso estar presente e atento, quando o mestre joga junto também precisa estar atento para o que acontece, e saber quando e como interagir.

Este encontro com o 2º ano foi uma agradável surpresa, naquele momento o meu espanto se relacionava com aquela visão que subestimava as iniciativas ou capacidades das crianças. Na verdade, pensava que, quanto menores em idade as crianças, mais difícil seria o trabalho de construção dramática dessa forma, já que experiências deste exercício com o 5º ano não tinha surtido o mesmo efeito, isto é, uma construção de uma história tão prolongada com tantos fatos não ocorreu. Dessa maneira, não acreditava que poderia desenrolar de maneira tão surpreendente a mesma experiência com as crianças do 2º ano.

A mesma experiência com um 3º ano também não ocorreu da mesma maneira. Essa turma ao contrário das duas citadas é muito inquieta, alguns meninos provocam intensamente uns aos outros até gerarem brigas. É preciso estar atento porque em quase todos os nossos encontros alguém é encaminhado para a coordenação porque levou um tapa, jogaram algo, colocaram o pé e a criança caiu no chão.

Neste contexto os exercícios com jogos de improvisação no coletivo não alcançaram a mesma potência, talvez fosse o método, ou ainda a forma como motivei os jogos. A divisão em pequenos grupos, que as próprias crianças escolhiam os membros, propiciou um espaço de criação mais efetivo, talvez pelas proximidades das relações entre as crianças que formavam o mesmo grupo, impedindo as desavenças ou provocações que estavam limitando o processo.

[reflexão]

] prática [

As atividades com objetivo de trabalhar a percepção do corpo...

³⁰ Joguei *Dungeons and Dragons* (um tipo de *RPG*) por quase três anos, assim tenho noção da maestria daquele que movimenta o jogo junto com os jogadores, respeitando suas características, mesmo que colocando estas à prova com desafios.

A proposta de desenhar um corpo foi realizada individualmente com o 5º D, pois nas outras turmas que não estou analisando especificamente para a pesquisa, percebi que houve muita confusão, e levávamos muito tempo para realizar essa etapa. Dessa maneira, solicitei que cada criança desenhasse um corpo, apenas orientando que deveria ser humano, e indicassem as partes do corpo que conheciam ou lembravam.

Posteriormente formei grupos com quatro educandos, neste momento deveriam mostrar seus desenhos e comparar as partes assinaladas, dessa forma poderiam complementar ou mesmo redescobrir algumas partes.

Depois apresentei os mapas das estruturas corporais, e muitos educandos ficaram surpresos em descobrir que temos muitos músculos no corpo, afinal, só tinham indicado que músculos só existiam nos braços. A partir do mapa fomos realizando movimentações para reconhecer as partes e suas possibilidades.

Para analisarmos as partes do corpo apresentadas por mim na forma de jogo utilizei o *jogo dos Dados da dança* (ANDRADE, GODOY, 2018) com três dados que contém: 1- Estruturas básicas do corpo, 2 - ossos do corpo e 3 - ações que impulsionam o movimento.

Não existe uma regra estabelecida para o jogo, a necessidade de jogar os dados para que sejam definidas as partes do corpo e a ação que precisa ser realizada individualmente ou por um grupo. Essa organização pode ser feita pelo educador, como coletivamente com os educandos.

As crianças jogavam dois dados que combinados propunham um desafio: movimentar as partes do corpo definidas pelos dados, junto com a ação. Exemplo: Cabeça + Coluna + ondular.

Um momento com bastante energia e envolvimento, o jogo gerava ansiedade para saberem as partes que deveriam ser utilizadas. Combinavam os movimentos, ou observavam os primeiros colegas e tentavam fazer um movimento organizado e dinâmico em grupo.

Como segunda etapa a proposta era continuar utilizando as partes do corpo, mas sem as indicações dos dados. Iniciamos com a caminhada por diferentes direções e em diferentes velocidades. Uma observação interessante, muitas crianças faziam questão de mostrar os movimentos com as articulações, apesar de realizarem ações constantemente com as articulações, parece que depois que foi reconhecido por meio do mapa eles tiveram essa referência com maior exatidão.

Algumas crianças brincavam no momento, no sentido de curtirem a realização do exercício, se jogando no chão, rolando, levantando-se e correndo, saltando, contudo, a maioria realiza movimentos contidos.

Depois propus um jogo que vivenciei muito nos meus tempos de Teatro da UNESP-Marília. Consistia em agir como um animal. Primeiramente pesquisávamos como nosso corpo poderia imitar o animal escolhido, e depois a ideia era agir com uma visão humanizada do animal. Como em muitos desenhos animados em que os animais caminham e se expressam de forma humanizada, mas permanecendo com algumas características como um sotaque que mistura o som do animal na hora de pronunciar palavras.

Minha orientação era que todos seriam o mesmo animal, solicitava que se comportassem como o animal, e em um dado momento paralisava o jogo e solicitava que buscassem uma forma humanizada do animal. Assim como eu fazia tantos anos atrás.

Essa passagem da forma animal selvagem para a forma humanizada não alcançava a minha expectativa. Os animais continuavam andando em quatro apoios, mesmo fazendo referência a desenhos animados como *Madagascar*, *Tom e Jerry* em que os animais andam e agem muito de forma humanizada.

As conversas e interações permaneciam na condição selvagem, expressavam emoções como raiva, surpresa, alegria e apreço ao outro jogador, mas levantar e modificar a estrutura corporal do animal não acontecia.

As crianças se prendem ao realismo de fazer os animais como são na natureza, utilizam os quatro apoios para animais quadrúpedes, se arrastam para fazer cobra e jacaré, não utilizam as pernas quando representam aves. Mesmo solicitando que humanizassem os animais, também não ocorria como eu esperava. Entrei no espaço demonstrando como deveriam tentar fazer o animal humanizado, e mesmo assim poucos modificaram a forma de atuar como animal.

Então começou a bater o desinteresse entre as crianças, algumas já se desgarravam do espaço para as laterais da sala encostando na parede. Talvez estavam cansadas de fazer a mesma coisa por um longo tempo e eu insistindo que não estava correto. Na verdade, não estava como eu havia pensado que aconteceria, porque as crianças realizaram o jogo cumprindo com a orientação de agirem como animais.

E nesse momento utilizei a estratégia da observação e tentativa de transferir um movimento observado para o corpo. Peguei uma folha de jornal, amassei e soltei no chão, pedindo para que observassem o que acontecia.

Menina A: *o jornal está amassado.*

Menina B: *o jornal tentava se mexer.*

Menina C: *ele está tentando se abrir.*

Educador: *e esse movimento é rápido, lento, como é?*

Algumas crianças disseram que era lento, mas que aconteciam movimentos rápidos de repente. Acredito que eles se referiam aos movimentos que se assemelham a pequenos impulsos em determinadas partes do jornal, como que pequenos saltos.

Pedi para que eles tentassem colocar o movimento do jornal no corpo, lembrando das partes que descobrimos neste encontro. A maioria foi para o chão, quase que em posição fetal para realizar a abertura do jornal.

Três meninas fizeram em pé, e foi possível perceber os movimentos lentos e por vezes uma espécie de tremedeira, que indicava o movimento que o jornal fazia as vezes que era mais abrupto. Então solicitei que andassem pela sala, e que com este corpo visualizassem pessoas e as imitassem, os idosos foram indicados como pessoas que se movimentam como o jornal. Indicaram também uma pessoa doente.

Questionei se uma pessoa feliz não poderia andar dessa forma, e a maioria disse que quando se está feliz se anda mais rápido, as pessoas pulam. E esse movimento do jornal não tem pulos, não era alegre.

O próximo passo seria a interação entre os jogadores, que caminhassem pelo espaço e se encontrassem e estabelecessem algum tipo de relação. Esta poderia conter diálogos falado ou não, poderiam apenas ficar no olhar.

Contudo, quando orientei a interação entre eles, que se encontrassem e envolvessem uns com os outros, o movimento pesquisado e encontrado anteriormente se perdeu. Não houve preocupação em permanecer com o movimento. A situação se tornou um empurra daqui, e de lá, agarra, derruba, se joga um por cima do outro, com exceção de duas meninas que iniciaram uma conversa. Elas disseram que se tornaram amigas e que estavam indo fazer compras.

[prática]

Após as primeiras experiências que considerei como uma sondagem para perceber em que medida as crianças compreendiam seus corpos e como utilizá-lo para representar, decidi desenvolver atividades que envolvessem uma pesquisa do corpo.

Naquela ideia que eu trago de Boal de propor ações que desentorpecem o corpo dos condicionamentos da rotina, essa proposta objetivava o conhecimento do próprio corpo em uma forma de conhecer brincando, e não tão teoricamente com nomes científicos ou exercícios técnicos, o que não nos afastou de uma prática de técnicas corporais para desenvolver movimentações.

] prática [

Separei a turma em duas fileiras para realizar o telefone sem fio com o corpo, eu oferecia uma profissão para que passassem adiante utilizando movimentos. Expliquei que eles deveriam prestar atenção em comunicar com o corpo: quem eles eram? O que faziam? E o que acontecia?

Na primeira rodada o que deveriam criar foi dado por mim, na segunda rodada perguntei para as crianças o que poderiam ou gostariam de fazer.

A primeira proposta dada por mim foi: um pescador que tem o dedo mordido por um peixe. As primeiras crianças fizeram com calma e destreza os movimentos, a partir da terceira os gestos que identificavam bem a ação do pescador se perdeu. E do meio para o final da fila não era possível identificar o que acontecia. Na fila das meninas³¹ começaram a bater com a mão fechada na palma da mão e levar ao nariz, com o gesto de cheirar.

Algumas meninas disseram que era batendo bife, porque já observaram suas mães realizando esta ação. Entre os meninos se tornou um lançamento de bola, não entendi a referência.

³¹ Eles se recusam a misturar os grupos, sempre preferem se dividir entre meninos e meninas. Com exceção quando solicito grupos menores, mas sempre a predominância é a separação por gênero.

A segunda proposta dada por mim foi um jardineiro cuidando das plantas e encontra uma flor. Os primeiros jogadores acrescentaram que o jardineiro cheirava a flor e ainda fazia uma cara de felicidade, pois no final não conseguíamos identificar coisa alguma.

Além das duas propostas: pescador que tem o dedo mordido, e do jardineiro. Uma menina sugeriu que fizessem uma mulher grávida que tem o bebê, e outro menino sugeriu um caixa de mercado passando compras e recebendo o dinheiro quando o caixa explode.

No caso da mulher grávida, entre as meninas a gravidez foi até a última, mas não nascia a criança. Já nos meninos a gravidez virou passo de funk, que eu nem sei o que é.

Mas surgiram muitos movimentos interessantes que poderíamos utilizar na terceira etapa, porém, um menino que sempre está no corredor sentado ou quando chego já escuto os episódios de indisciplina, novamente começou a tumultuar correndo para fora da sala e gritando na frente de outras salas. E entram na sala a inspetora e outra moça (aparentemente a responsável pelo menino), depois de alguns gritos, de alguma resistência por parte do menino, ele sai.

Então foi uma grande euforia com algumas crianças gritando “viva”, outras fazendo comentários ao pé do ouvido sobre a saída do garoto.

E eu me sentindo completamente perdido na situação, sem conseguir retomar o círculo, e com o tempo passando. Me veio na cabeça levá-los para fora da sala e observarmos o céu sentados na grama. Ali diante do céu, as crianças foram dizendo o que estavam vendo nas formas das nuvens.

Então convidei eles para retornarmos para sala e formarem pequenas nuvens entre 5 ou 6 estudantes. Entraram correndo na sala, já abraçaram aqueles que queriam como companheiros de grupo, alguns que sobraram eu fui levando e agregando.

Então eu disse que eles se tornaram nuvens e deveriam caminhar pelo espaço, e construir formas com a junção dos corpos do grupo.

O negócio não deu certo de jeito nenhum, nem com meu sinal para que formassem algo. Nem com os 5º anos conseguimos chegar a criar formas. Tivemos que parar a movimentação, e com os grupos reunidos eles combinaram três formas para apresentar em determinados momentos da movimentação das nuvens.

O primeiro grupo apresentou uma forma em que começavam todos com os joelhos no chão e as mãos formando uma fileira. Começaram a andar pela sala e em determinado

momento formaram um zigzag. Algumas crianças do outro grupo disseram que seria uma cobra, uma centopeia, uma lagarta, e o grupo que realizava disse que não era, mas uma lacraia que começou a avançar nos espectadores.

Fotografia 1: A lacraia – crianças de 2º e 3º anos.



Fonte: Acervo do autor (2019)

A ideia de segurar os pés daqueles que estavam na frente facilitava a locomoção de maneira sincronizada, isto é, quando a criança da frente deslocava a perna direita já acionava o braço da criança que estava atrás, e com isso conseguiram um movimento contínuo e sincronizado dos membros que formavam a mesma criatura.

A expectativa para fazer parte da criatura era grande, devido o espaço pequeno as crianças só entravam em formação segurando os pés do outro que estava a frente, depois que a criatura se deslocava um pouco mais. Enquanto tentávamos adivinhar elas foram caminhando pela sala, aumento seu tamanho.

A outra forma que criaram disseram que era o trenó do Papai Noel chegando na cidade. Depois que revelaram foi possível identificar as cinco renas na frente como que puxando o trenó representando por um menino, e o Papai Noel sentado nas costas dele. Ao

lado um menino que disse ser o ajudante do Papai Noel, caminhava ao lado porque não tinha espaço no trenó.

Fotografia 2: O trenó do papai noel – crianças 2º e 3º anos.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Estava tão cansado já de todas as ocorrências que me perdi na tentativa de realizar alguma variação das formas criadas. Hoje pensaria em envolver o grupo que estava como espectador na interação com a lacaia e com o papai noel, de fato tentamos improvisar esses encontros.

E pouco importou se não conseguiam se movimentar em bloco imitando as nuvens e aos poucos criar formas, elas planejaram, dividiram entre si os lugares de cada uma e apresentaram mais do formas estáticas, mas o que poderia ser o início de uma história.

[prática]

] reflexão [

Os contratemplos do ambiente escolar como a educanda que é autista e não me informaram, e não sabendo lidar com a situação ainda sou chamado atenção por não a controlar. Ou a situação exposta acima em que o menino gritava na porta de outras salas, e inclusive pegou galhos de árvore caídos no parque para arremessar nos colegas que estavam na sala.

Importante esse ponto para que os leitores não tenham a impressão que essa pesquisa se realizou em um paraíso educacional, sem problemas e dificuldades. Pelo contrário, como foi realizada durante o período regular da escola essa experiência contou com todos os casos e acasos que ocorrem em qualquer unidade escolar.

Desavenças entre educandos, destes com os professores, a bagunça, a falta de interesse, os episódios de discriminação, e toda uma série de problemas que afetam contundentemente o trabalho docente, e o processo de aprendizagem dos educandos forma uma constante ao longo dessa pesquisa de campo.

Tentando compreender esse contexto, algumas pesquisas (VINHA, 2003, VINHA, TOGNETTA, 2009; VINHA, LICCIARDI 2011) indicam que em geral são utilizadas três formas para enfrentar essas questões: intervir para evitar o conflito; intervir para contê-los ou a ausência de intervenções.

No contexto das escolas que lecionei durante a pesquisa, e posso considerar ao longo destes oito anos de docência, presencio frequentemente a utilização da primeira forma por outros professores e educadores. Então se as crianças se batem quando se propõem atividades em locais abertos e evita-se fazer essas atividades. Se reunir todos os educandos no pátio para uma reunião ou atividade pode ocasionar conflitos, então são evitados. Ao invés de buscarem formas de reflexão sobre as motivações para esses conflitos nessas determinadas ocasiões, o mais fácil é evitar.

E com essa atitude de evitar também podemos deixar de promover vivências coletivas, experiências que possam contribuir com a resolução de muitos conflitos no ambiente escolar.

A utilização da segunda forma também é muito evidente, as punições como proibir recreio, retirar os jogos deste momento, não deixar participar das aulas de educação física e artes. Precisamos pensar as consequências dessas punições, algo tão retrogrado e escolarizante

que não resolve os problemas, mas amplifica. Porque assim se constrói uma situação semelhante a uma panela de pressão prestes a explodir. Contudo são questões que devem ser problematizadas e a busca por possibilidades de superação deve ser de toda a comunidade escolar.

Mas se nem assembleia da comunidade escolar ou reuniões dos órgãos democráticos da escola (associação de pais e mestres, conselho de escola) muitas vezes ocorrem de forma de fato respeitosa e democrática entre os adultos, parece muito distante uma ação real para essa questão entre as crianças. São sempre empreendidas medidas focais, a intervenção com aqueles educandos ‘problemas’.

Meu trabalho foi por diversas vezes atingido por essas intervenções, e muitas vezes eu posso ter causado a atitude repressora por registrar os episódios de indisciplina, e assim, as sugestões eram: “deixa sem aula de artes”, “tira ele do grupo do teatro”, “não leva para o passeio”. E no percurso que eu e as crianças estávamos construindo não era possível esse tipo de ação, mesmo diante de episódios de indisciplina. Como tirar um menino que depois de meses de trabalho vai se apresentar para uma grande plateia, sendo a sua escola a representante da cidade em um festival de teatro.

Não seria possível, e não foram realizadas essas intervenções tradicionais para resolver os problemas de indisciplina escolar com relação a mim, ou que interferissem na participação de educandos em nossos encontros, e dessa maneira comprometer todo um trabalho.

Porque resolver pontualmente um conflito dessa forma, não alcança as raízes do problema. Mas o sucateamento da estrutura escolar também incapacita a realização de diagnósticos e proposições de resolução de conflitos.

De fato:

É preciso considerar que os conflitos estarão sempre presentes na escola e que, dependendo das concepções e interações entre os envolvidos podem, se bem administrados, contribuir para a construção de formas cooperativas, justas e assertivas para as soluções das desavenças (LICCIARDI, VINHA, 2011, p. 33).

Enquanto professor, procurei sanar junto com as crianças os episódios de desentendimento entre eles e deles comigo. Alguns casos tiveram que ser encaminhados para a professora regente ou mesmo direção da escola porque envolviam questões que trouxeram responsáveis das crianças. Comportamentos violentos e agressivos nem sempre são refletidos e resolvidos, até porque não estamos acostumados a dialogar sobre os problemas.

Esse recorte na discussão sobre os processos de ensino se faz necessário para que o leitor compreenda que a escola tem um emaranhado de relações complexas que não são simples de serem percebidas, ainda mais pelo fato do professor de Artes ter várias turmas e um tempo reduzido de convivência semanal com cada uma delas. E isso provoca impactos nas aulas, nas relações cotidianas e no aprendizado.

Posso afirmar que foram poucos episódios em que não foi possível discutirmos enquanto coletivo em cada turma e resolver, mesmo que momentaneamente, essas adversidades.

[reflexão]

] prática [

O mesmo jogo dos agrupamentos que se movimentam inspirados nos deslocamentos das nuvens e que se moldam em formas foi desenvolvido com todas as outras quatro turmas. No 4º ano aconteceu algo inesperado. O grupo dos meninos depois de apresentar um boi, com quatro crianças sendo as patas, um a cabeça e outro fazia o rabo. Fizeram uma cobra, os meninos se deitaram no chão, e se arrastaram pela sala. E lá fui eu contagiado e entusiasmado:

Educador: *Nossa! essa cobra entrou na sala e vai em cima do outro grupo!*

Instantaneamente, as meninas começaram a gritar, subir nas mesas, e foi então que os meninos se separaram e foram na direção onde estavam as meninas amedrontadas.

Educador: *Mas e o que vai acontecer agora? Como você podem se defender? Como podem atacar essas cobras?*

Uma menina gritou: *vamos atacá-la.*

A cobra se dividiu em várias e começou uma luta entre as meninas que usavam gás contra as cobras, após todas as cobras morrerem, todos bateram palmas.

Enquanto as meninas se organizavam para mostrar suas formas, um menino grita: *“tem uma cobra viva, o Fulano se escondeu embaixo das mesas que estavam encostadas”.*

Foi uma gritaria. Sei que poderia ter prosseguido com o jogo a partir única cobra sobrevivente, mas não fiz. Por quê? Faltou foi fôlego.

] memória [

Percebo que em ambos os casos (2º ano e 4º ano) existe uma ânsia muito grande por terem o corpo livre, o espaço aberto na sala é muito comemorado, sempre leva um tempo depois de afastar as mesas para que eles retomem a atenção e concentração para iniciarmos. Se jogam no chão, brincam de 'lutinha', dançam sozinhos, correm.

Fato curioso, quando cheguei na escola as crianças me encontravam no pátio e muitos perguntavam: “vai ter aula hoje, né?” E uma menina perguntou “vamos fazer aula com o corpo hoje”?

Na volta da escola, no ônibus, estava lendo um dos textos indicados para próxima aula da disciplina de *Histórias do ensino de artes no Brasil*, que trata da experiência da Escolinha de Artes do Brasil. E um trecho me chamou a atenção para essa reflexão sobre a vontade e até desesperada ânsia pelo espaço e movimento.

Que na Escolinha de Artes do Brasil o critério de estimular a espontaneidade da criança, era para que elas exprimissem o que desejavam e como gostariam, a partir das práticas e ferramentas oportunizadas pelos educadores. As crianças não desejam neste momento as inibições, as retaliações, porque existe uma necessidade vital de expressão que devido às condições castradoras da escola regular fazem com que quando estão livres nem saibam muito bem como agir.

Acredito que poderia ter aproveitado melhor a oportunidade do ataque das cobras, principalmente porque um dos meninos havia ficado escondido entre as mesas e ao retornar poderia ter acontecido algo, ou não.

O que percebo é que fico muito amarrado ao plano de aula determinado, ou mesmo a uma concepção de que as coisas devem se encaminhar de uma determinada maneira, não deixando espaço para o inesperado acontecer.

Por outro lado, o inesperado aconteceu ao provocar a presença das cobras a interagirem com o grupo das meninas.

[memória]

[prática]

] reflexão [

Há uma grande euforia pelos nossos *encontros com a arte*, as crianças perguntam sempre se vai ter de fato, inclusive interrogam outras professoras e funcionários se o professor não faltou para confirmarem que o encontro vai acontecer.

Em geral existe essa expectativa pelas aulas de Artes e Educação Física, porque são momentos em que na maioria das vezes as crianças podem ficar próximas dos amigos, e também porque estão livres das cadeiras, mesas e cadernos. Um tempo na escola com uma dinâmica diferente, e as crianças percebem que são dinâmicas diferentes daquelas que a professora regente oportuniza. Não quero em hipótese alguma dizer que determinadas aulas são melhores ou piores do que outras, e sim afirmar que as crianças se conectam de maneira diferente com os tempos e espaços criados nestas aulas.

Em relação aos encontros com as artes propostos por mim, penso que o ato de desarrumar a sala e movimentar os corpos são elementos que intensificam a vontade das crianças pelos nossos encontros.

Tem um desejo de conhecer e experimentar um pouco mais daquilo vivenciado nos encontros passados. Lembro que em alguns encontros quando propunha um trabalho com o caderno, isto é sentados nas mesmas cadeiras e mesas que costumam estar a maior parte do tempo, as expressões de descontentamento e decepção eram explícitas com sonoros: “não”, “por favor, vamos afastar as mesas”, “caderno, não”.

Acredito que o avançar da minha relação com as crianças e nós com os fazeres artísticos despertou maior curiosidade sobre outras possibilidades de fazer arte na aula, para além do caderno, lápis de cores e tintas.

As experiências de utilizar brincadeiras como jogos de improvisação foi uma ideia que surge em um encontro de orientação quando relatava o uso de brincadeiras como: *Coelhinho sai da toca*, *Troca de lugar com frutas*, *Gato e Rato*, *Assassino*. Essas brincadeiras eram usadas como abertura ou encerramento de nossos encontros, com o tempo passei a considerar como o momento inicial de nossos encontros para depois jogamos improvisando.

A ideia era que nesses jogos iniciais pudéssemos experimentar criar personagens e situações, e a partir destas criações desenvolver cenas mais complexas e compor uma narrativa por meio da improvisação. O problema mais uma vez era minha ânsia em ver tudo ‘funcionando’, sem considerar que essa passagem da brincadeira para o jogo de improviso necessitava de tempo para ocorrer, não era instantaneamente. Até porque o tempo de duração

de nossos encontros era restrito, e muitos entraves aconteciam antes, durante e as vezes quando encerrávamos.

Essa proposta tem uma dinâmica interessante, mas que requer o registro da realização para que tenhamos por onde nos orientarmos para a elaboração das próximas propostas. Podem ser desenhos, um texto coletivo, uma criança realizar a redação de um texto memória sobre o encontro. E esse material ser utilizado para lembrar o que fizemos e assim auxiliar na retomada, ou mesmo na proposição de uma nova etapa.

Por exemplo, o *jogo do telefone sem fio* (descrito em páginas anteriores), em que as crianças ao invés de falarem ao pé do ouvido, transmitem por meio de gestos quem é, e o que está fazendo. Muitos destes gestos e intenções poderiam ser retomados no encontro seguinte, e assim orientar um jogo de improviso com essas situações e personagens rememorados.

As figuras formadas por meio do jogo que iniciava com movimento das nuvens, também poderiam ser retomadas formas que as crianças apontassem para desenvolvermos a improvisação. Hoje eu não deixaria passar o desdobramento para a história das cobras, a partir da descoberta daquela cobra que se escondeu e sobreviveu proporia que jogássemos improvisando e descobrindo o que a cobra sobrevivente poderia fazer, e quais relações surgiriam da relação com outras personagens.

Essa retomada pode ser combinada com a turma, assim as crianças podem até trazer para o próximo encontro novas ideias ou tramas planejadas previamente para serem desenvolvidas na improvisação.

Fizemos algo semelhante nesta próxima experiência a ser narrada em seguida. A proposta para disparar o jogo foi um pequeno fragmento de texto com o início de uma história. Utilizei cartões que compõem uma caixinha com 40 cartas com inícios de histórias, *A fantástica fábrica de histórias para crianças*, da autoria de Paulo Tadeu³². As histórias envolvem legumes falantes, crianças que encontram objetos, situações problemas como os produtos de higiene pessoal precisam fazer a criança se higienizar, entre outras.

Como estratégia separei a turma em grupos com até 5 crianças, e cada grupo sorteou uma carta com um fragmento. Os grupos fazem a leitura do fragmento, conversam sobre a história, combinam que objetos irão utilizar e o que cada criança vai fazer na história.

Essa estratégia de pensar e planejar antes de fazer parece deixar as crianças maiores mais seguras para a improvisação. Muitas vezes quando tentamos a dramatização sem esse

³² TADEU, Paulo. *A fantástica fábrica de histórias para crianças: 40 cartões com inícios de histórias para as crianças darem continuidade do jeito que quiserem estimulando a imaginação e a criatividade*. São Paulo: Matrix, 2009.

tempo de diálogo entre os atuentes, as crianças ficam inertes, ou com vergonha de improvisar algo.

Esse planejar das crianças não é determinar falas, ou exatamente o que vai acontecer. Elas combinam como vai começar, qual o papel de cada uma, e mais ou menos como as coisas acontecerão. Mas a narrativa é construída na hora, com toda incerteza e insegurança se realmente os colegas farão sua parte.

Esta cena foi preparada por crianças do 2º e 3º anos, em um dia que as turmas estavam juntas devido ausência de uma das professoras regentes. Os grupos apresentaram com o pouco tempo que tínhamos no encontro, então a pedido de algumas crianças combinamos que os grupos desenvolveriam as histórias no próximo encontro.

Nesse caso as crianças teriam uma semana para pensar e planejar o que fariam, mas não acreditei que elas escreveriam um roteiro com as falas e todos os acontecimentos, mas que poderiam trazer objetos de casa, e terem uma ideia do que fazer, isso eu acreditava.

Um menino trouxe vários desenhos de frutas porque era uma guerra entre as frutas a história que o grupo dele estava organizando para apresentar. A história abaixo foi criada por uma menina que trouxe em um pequeno papel cerca de 5 linhas contando a história. Ela compartilhou com as outras meninas do grupo que aceitaram a ideia e começaram a planejar e sugerir como fariam. Depois pediram alguns objetos que havia na sala: um globo terrestre, mesas e cadeiras, casacos dos colegas e algumas das peças da caixa de brinquedos.

A história que este grupo encenou iniciava com uma menina que encontrava uma sacola com vários buracos.

] memória [

Ao lerem, as meninas imaginaram uma sacola furada. E diante disso elas ficaram incomodadas e não conseguiam entender qual o objetivo de uma sacola furada. Então li o trecho junto com elas. Perguntei se tinham certeza que era uma sacola furada ou com buracos que poderiam ser retirados e colocados em qualquer lugar. Uma das meninas teve uma ideia, eu não quis que me contasse, pois gostaria de ver acontecendo durante a dramatização.

Neste caso, iríamos repetir as cenas construídas na semana anterior. Os grupos formados tiveram alguns minutos para organizar como fariam, assim alguns objetos encontrados na sala foram utilizados, como um globo terrestre, os casacos das meninas, a base dos brinquedos de montar, um chapéu e escreveram nomes de cidades em alguns papéis.

A menina encontrava um chapéu com vários papéis, nestes nomes de cidades ou países. Ela liga para as amigas virem ver a descoberta. Quando chegam ela explica o que encontrou e sugere que cada uma retire um papel do chapéu, e juntas apontem para o globo terrestre.

Menina A (observa a mesa e os objetos e com olhar de desconfiança) *Gente que legal.* (levantando o dedo entusiasmada) *Ahhh já sei.*

Menina A (com o tablet na mão faz o movimento de digitar algo, logo em seguida leva o objeto como se fosse um telefone): *Oi amigas!!!*

Meninas (ao mesmo tempo): *Oiiii!!!*

(Risos na plateia)

Menina A: *Gente vem aqui na minha casa ver um negócio. Beijo.*

(As meninas chegam juntas).

Menina A: *Gente olha isso que eu achei* (apontando para a mesa).

As meninas ficam observando os objetos na mesa. Cada uma com um tablet na mão, na verdade uma peça de lego que serve de base para montar outras peças.

Menina A (percebendo que não houve reação das colegas): *Gente olha o que eu achei.*

(repete mais uma vez a frase e agora cutuca uma das meninas que estava ao seu lado e diz sussurrando, como se não quisesse que a plateia escutasse): *Nossa... nossa...*

Menina B: *Nossa!!!*

Menina C: *Nossa olha isso.*

Menina D: *Nossa!!! Mas o que é isso?*

Menina A: *Então gente...* (pequena pausa, aponta para o chapéu) *Olha vamos tentar pegar esses buracos e colocar aqui* (apontando para o globo) *e ver se acontece alguma coisa.*

As meninas ficam olhando para a mesa, mas não há reações, então a menina A se posicionando em direção ao chapéu diz:

Menina A: *Eu vou pegar um... Peguei e está escrito São Paulo.*

Menina B: *Eu peguei França.*

Menina C: *Eu peguei São Vicente.*

Menina D: *Eu China.*

Menina E: *Eu peguei Serra Negra.*

Menina A: *Então vamos colocar aqui no globo e ver se funciona.*

Todas as meninas posicionam seus papéis em algum ponto do globo.

Menina A (olhando para o horizonte em postura ereta com o tablet junto ao peito): *Eu desejo o mundo mudar... eu desejo a cidade melhorar... eu desejo um dia... eu desejo viajar.*

Após essa fala as meninas saem girando e se posicionam cada uma em um canto do espaço que é pequeno devido tantos armários e estantes que tem nessa sala. (É porque não empilhamos as mesas e cadeiras, apenas afastamos. Essa turma é muito difícil, a hora de organizar o espaço para o encontro nem todas ajudam, e sempre alguém se machuca. Assim comecei a evitar o empilhamento e apenas afastamos.)

Menina A (surpresa levanta os braços): *Nossa! Olha isso.*

Menina A: (agora volta-se para o tablet e faz o movimento de clicar na tela e aguarda uns instantes): *Meninas... sério... aqui onde estou é muito legal.*

Menina B: *Meus Deus... Meus Deus...*

Menina D: *Estou aqui na China!*

Menina E: *Meus Deus aqui é muito legal.*

Menina D: *Olha!!! Eu quero morar na China hein.*

Menina C (caminha pelo varal no fundo passando a mão nos casacos pendurados): *Vocês estão vendo essas roupas.*

Menina A: *Gente ... e se eu retirar alguma coisa... será que vocês vêm pra cá?*

A menina faz um movimento muito sutil e depois começa a falar e girar em torno de seu eixo.

Menina A: *Ahhh Ai ahh ahh ah!*

Todas começam a tremer e giram de volta ao centro colocando a mão no globo terrestre, retornando ao lugar de origem, a casa de uma delas.

Menina A: *Gente foi muito legal.*

Menina B: *Mostrem as fotos que vocês tiraram.*

Menina C (mexe no tablet e com dúvida diz): *Ué cadê as fotos?*

Menina D: *As minhas fotos também não estão aqui.*

Menina B: *Foi muito legal.*

Menina A (fica ao lado da mesa olhando para a plateia) *E assim (apontando o dedo para plateia) se vocês quiserem continuar tem que imaginar... um dia vocês vão acreditar.*

[memória]

] reflexão [

A cena impressionou toda a turma. Foram muitas palmas e gritos. Apesar que durante a construção da improvisação muitos meninos faziam piada com as falas das meninas, outros tantos ficavam provocando outros meninos, e apesar disso nenhuma das meninas parou a cena, ou virou-se para o público para reagir aos gritos e conversas, elas permaneceram em cena o tempo todo, mesmo com os lapsos de esquecimento de falas e ações.

Também fiquei surpreso tanto pela história como pelos diálogos. As meninas definiram várias localidades escrevendo nomes em pequenos pedaços de papéis, para se transportar através dos buracos. Mas não tinham a certeza de qual localidade pegariam ao retirar um papel do chapéu. E a menina que encontra os buracos não tinha planejado com o grupo sua fala, havia pensado consigo.

Havia falas combinadas que não foram ditas pelas colegas, e assim a menina A, que havia criado a história, também foi organizando e delineando a narrativa durante a dramatização. Quando ela repete a palavra ‘nossa’ indicando a deixa para que alguma das colegas dissesse o que combinaram.

Tivemos a vivência de alguns jogos de improviso com personagens definidos por mim, em que criaram as histórias. Neste jogo elas precisaram criar personagens e história, dialogando comigo sobre o que decidiam procurei levantar possibilidades no material que me apresentavam enquanto estavam planejando, ao invés de indicar o que e como deveriam fazer.

Penso que a vivência nas improvisações criou um caminho em que foram percebendo os elementos necessários para suscitar as ideias que foram compondo a história que apresentaram. Em cada encontro avançávamos na compreensão de como jogar para criar.

De três cenas construídas neste encontro escolhi apenas uma para descrever, porque foi a única que consegui descrever no diário de campo. Os outros dois grupos que apresentaram ficaram muito difícil de conseguir compreender o que acontecia, quando apresentavam eu tentava conter os meninos que insistiam em gritar, provocar uns aos outros. Um quarto grupo sequer quis desenvolver a história que foi sorteada.

Situações que se repetem encontro após encontro, por diversas vezes deixei de trabalhar com os jogos e me dediquei aos trabalhos com desenho e pintura porque parecia que era a preferência da maioria, por vezes insisto em trabalhar com dramatização porque as meninas pedem, mas ter uma continuidade é muito difícil. É preciso lidar com muitos contratempos, muitas brigas principalmente entre os meninos, o espaço livre para nossos

trabalhos corporais se torna um ringue para eles, e é muito difícil lidar com essa situação sem ameaçar chamar a direção.

] prática [

Mais uma vez a turma do 2º ano estava misturada com crianças do 3ºano, mas eram aquelas que sempre desejam os encontros com jogos e dramatizações. Então pensei em utilizar um jogo que estava planejado para as turmas dos 5º anos para observar como acontecia com crianças menores.

Eu disse que no encontro de hoje iríamos trabalhar com um objeto que poderia se transformar em qualquer outra coisa. E mostrei o jornal para a turma. Mas antes perguntei como poderíamos medir nosso corpo. Algumas crianças disseram que poderíamos usar régua, outra lembrou que a mãe mede com uma fita e marca a altura dela na porta do quarto, outra disse que tem uma girafa que tem números, e assim consegue medir quando ela cresce.

Então mostrei minha mão e perguntei se poderíamos medir com a mão. Fiz o gesto para medir a mesa em palmos. E expliquei se não tivermos uma régua por perto que é possível medir dessa forma se eu quiser cortar algo com o mesmo tamanho. Utilizei os palmos para medir o outro braço, e depois a extensão da minha perna.

E pedi para que eles fizessem o mesmo e dissessem quantos palmos resultava do braço e da perna.

Cada educando foi propondo uma forma de medição, com a mão fechada, com a mão aberta. Mediram braços, pernas, distância do pé até a cabeça, distância entre as mãos a partir do corpo de um colega, e foram percebendo que cada um tem diferenças, e mesmo as mãos também podem ocasionar resultados diferentes.

Distribui folhas de jornais para todos e orientei que deveriam medir as dimensões da folha de jornal e comparar com as dimensões medidas nos corpos, e assim experimentarem como a folha de jornal poderia ser usada no corpo.

Essa exploração foi interessante porque foram colocando como vestimenta: capas, saias, e depois orientei que transformassem as folhas de jornal em objetos com diferentes utilidades, ou seja, que poderia se tornar outros objetos. Assim foram surgindo chapéus, vestidos, toalha, bengala, prancha de surf, binóculo, celular, bandeira, rabo, cabelo, cobertor.

Quando um menino colocou como cobertor e se deitou no chão, outros 4 meninos também fizeram e disseram que eram mendigos.

Uma menina disse com indignação: *Não. Não é mendigo. É morador de rua.*

Mas os meninos insistiram gritando: *É mendigo.*

E assim os meninos interpretavam mendigos, e começaram a interagir entre si, ocupando lugares no chão da sala próximo de um banco, com alguns inclusive se posicionando embaixo do banco.

Meninas com jornal em forma de celular passavam rapidamente por eles, uma delas tirou fotos dos mendigos.

Alguns levantaram e começaram a pedir dinheiro, enquanto isso outras crianças ficavam sozinhas em suas experimentações. Até que um dos meninos-mendigo vem até mim e pede dinheiro.

Então mudo minha postura e voz e respondo: não tenho por que já ajudei outra pessoa que pediu.

Ele insiste: *Aí tio, pode ser qualquer moeda.*

Com minha negativa ele leva sua mão até meu bolso e diz: pronto te roubei seu trouxa. Enquanto ele sai dizendo que vai comprar coisas, eu digo alto e procurando ajuda: *fui roubado, ele me roubou.*

E nisso os outros mendigos foram na direção do menino, derrubaram ele no chão. Um deles começou a chutar as pernas, enquanto os outros fingiam tapas e xingamentos

Meninos mendigos: *seu rato, vagabundo, vai roubar aqui não.*

Nessa dinâmica acabou que um dos meninos deu um tapa mais forte na orelha daquele que interpretava o ladrão, este ficou deitado com o rosto virado para o chão.

Educador-personagem-passante (fui até ele, abaixei bem próximo): *moço você está bem?*

E ele não respondia nada.

Educador-personagem-passante: *Ajudem aqui vocês, ele foi agredido.*

Duas meninas com o jornal em formato quadrado: *Vou ligar para o SAMU.*

Outras duas meninas fizeram barulho de sirene de ambulância e foram até onde estava o menino deitado, elas tentaram levantar ele para colocar em cima da mesa, outras

crianças foram ajudar, mas eu percebi que precisava ajudar porque o risco de machucarem uns aos outros era eminente.

Peguei o menino no colo e perguntei para as meninas: *onde ele deveria ficar?*

Menina com o jornal como avental: *coloca na cama.*

E assim duas mesas unidas forradas com um tapete tendo um jornal dobrado como um travesseiro foi organizado. Outras meninas entraram com jornais para usar como coberta, outra coloca um jornal dobrado na testa, um outro jornal é colocado próximo ao braço e elas dizem que era o soro.

Me afastei e fiquei observando o que acontecia, uma grande movimentação de duas meninas e outras duas ficavam próximas.

Uma menina com um jornal como uma fita ao redor da cabeça diz: *fizemos exames e o estado é grave.* Uma outra menina entra e se aproxima de mim e se apresenta como investigadora, e me interrogou, sobre o que havia acontecido, após explicar para ela perguntou se eu tinha contato com a família dele.

Educador-personagem-passante: *Eu acho que ele mora na rua.*

Menina: *é isso que o tio disse. Uns caras bateram nele.*

A menina foi até os outros mendigos perguntando por que bateram nele, e eles a hostilizaram, dizendo que fariam o mesmo se ela não fosse embora. Enquanto isso um grupo de 3 meninas trocava fotos que tiraram do momento da agressão, e da entrada no hospital.

Na sala de cirurgia o diálogo era sobre a gravidade do caso, e a sugestão de uma das crianças de que era preciso uma erva especial para curar o paciente.

Menina-médica: *Vou ter que buscar em um lugar muito perigoso.*

Meninas-enfermeira: *você tem que ir, porque o paciente está morrendo.*

Neste momento os outros estudantes ficaram observando o que acontecia no centro do espaço. A menina-médica foi até o parque que fica na frente da sala onde acontecem os encontros, e voltou com uma flor.

Menina-médica: *Foi muito difícil, mas eu consegui. (mostra uma flor para todos) Essa é a flor Norte Nordeste, muito rara e só ela vai curar o paciente.*

A menina faz um movimento com as mãos como se estivesse amassando a flor, e com as mãos em forma de concha leva até a boca do paciente.

Menina-enfermeira: *Nada acontece. Estamos sem esperança.*

Menina-médica: *Tem uma planta mais forte, mas preciso de ajuda para ir buscar. Quem vai comigo?*

Um dos meninos que estava sentado no chão assistindo a cena se ofereceu, ela pegou uma folha de jornal em forma de bastão e foram para o parque. E as outras crianças se posicionam na porta da sala e ficam observando os dois subirem no escorregador, indo até as árvores no fundo, dando a volta no balanço.

Eles retornam e a menina-médica chama todos: *vem todo mundo aqui* (em volta cama) *todo mundo levanta os braços, pois assim vai funcionar.*

O menino-paciente abriu os olhos e depois levantou a cabeça.

A menina-médica olha para todos e com sensação de alívio anuncia: *o paciente está salvo.*

Enquanto as crianças da outra cena continuavam a interagirem entre elas encerrando a cena. As meninas com os celulares foram mostrar uma cena, contudo elas fizeram um outro contexto deixando de lado o que haviam começado no momento do espancamento do mendigo.

Era uma escola e a discussão estava sobre a quantidade de lição para copiar. Perguntei o que havia acontecido com os celulares e as fotos da briga, então elas se entreolharam. E um deles disse que ela não queria falar sobre aquilo mais.

As outras concordaram que agora era um outro lugar. Depois disso queriam colocar outro paciente na cama e começar uma nova cirurgia, mas o tempo era curto então pedi que formássemos uma roda para conversarmos sobre o encontro, e sentados perguntei como havia sido nosso encontro.

As meninas disseram que tinham gostado muito, já os meninos ... Alguns que foi chata, outros que não gostaram, e alguns que preferiam ter jogado bola.

Então perguntei: *mas como os mendigos apareceram?*

Menino: *deixa eu responder. Tio, eles se cobrem com jornal no centro da cidade, por isso que a gente fez mendigos, entendeu agora.*

Professor: *mas e por que espancaram ele?*

Menino J: *é isso mesmo que acontece, ele roubou e teve o que merecia.*

Menino A: *Na favela é assim roubou, apanhou.*

Mas a maioria das crianças não respondia ou se posicionava diante do que havia acontecido. Duas meninas disseram que tudo seria diferente se os meninos não fossem tão bagunceiros, porque eles foram para machucar o menino P, que fazia o mendigo que me roubou, e não fazendo de mentirinha.

Perguntei se a gente tinha uma história boa, e a maioria concordou. E se poderíamos deixar a história maior, aí ficaram na dúvida, dizendo que já tinha os personagens certos e tudo que precisava acontecer.

[prática]

] prática 5ºE [

Foi dada a proposta da experimentação com a folha de jornal. Após medirem no corpo houve uma parada inesperada. As crianças não sabiam o que fazer com o jornal. Um enrolou como um bastão e vários outros foram pelo mesmo caminho de usar como cacete, dessa maneira começaram a bater uns nos outros e a situação foi tomando proporções incontroláveis.

Mesmo com minha inserção mostrando outras formas de utilizar o jornal inclusive interpretando um velhinho usando o jornal como bengala, não houve mudanças de aplicação.

Algumas crianças permaneceram inertes, sem realizar nada. Como personagem, um idoso, fui conversando no sentido de perguntar quem eles eram com aqueles objetos e fazendo aquilo. Um dos meninos disse que eles eram policiais.

Professor-idoso: mas vocês estão batendo nas pessoas. O que elas fizeram?

Não houve resposta continuaram batendo e batendo.

Um menino que não participava do grupo que estava se batendo disse que existem policiais que batem e outros que não batem, não entrei na discussão porque estava tentando fazer com que isso fosse demonstrado por meio da dramatização, mas não acontecia.

Então mudei a estratégia, dividi eles em grupos e pedi para que olhassem nos jornais as reportagens, as imagens e escolhessem algumas ou uma para a construção de uma história.

Em um grupo havia uma foto de apreensão de drogas, então o grupo apresentou um garoto de mochila que foi abordado por outro que queria roubar sua mochila. Os policiais chegam com o jornal em forma de cassetete e batem, batem, batem e xingam e levam o rapaz.

Na audiência com o juiz (sim deu um salto no tempo, nem mostraram ele preso, ou qualquer outra coisa) o juiz afirmou que o réu foi preso pela intenção de roubar a mochila para transportar droga. E que levaria 10 anos de prisão.

A cena acabaria aí, mas eu entrei em cena como novo advogado de defesa do réu questionando como que eles sabiam que o rouba da mochila tinha essa intenção.

Juiz : *existem provas e testemunhas.*

Educador-advogado: *eu vou recorrer.*

Juiz me chamou e o rapaz da mochila, e pergunta para o menino-réu: *Você queria sua mochila pra traficar?*

Menino-réu: *sim*

Então eu pedi licença para fazer perguntas.

Educador-advogado: *você conhecia o rapaz dono da mochila?*

Menino-réu: *não*

Educador-advogado: *Então como ele poderia afirmar que o rapaz era traficante?*

Menino-réu: *Ele ficou mudo.*

O policial entrou para ser interrogado.

Educador-advogado: *Como você pode afirmar que o rapaz queria roubar a mochila para traficar?*

Menino-policia: *Gente deste tipo faz isso sempre.*

Educador-advogado: *Mas como você pode dizer que todo mundo que mora ou que parece com esta pobre pessoa é má?*

Menina na plateia: *Isso aí é preconceito, hein!*

O juiz interrompe batendo na mesa: *Não tem nada a ver com preconceito. Caso está encerrado, ele é culpado.*

As outras crianças não reagiram a minha participação, desejavam realmente que o rapaz fosse punido.

Na roda de conversa eles disseram que gostaram dos rumos da história, perguntei se eles não acharam que foi muito rápida que poderia ter acontecido mais cenas, fatos.

Até concordaram, mas não explanaram nada sobre.

[prática]

] reflexão [

As narrativas descritas acima trouxeram questões para além de refletir sobre as técnicas artísticas utilizadas para a criação destas cenas. Os acontecimentos narrados pelas crianças trazem à tona uma série de problemas sociais, econômicos e ideológicos que permeiam a realidade do entorno da escola.

A violência demonstrada pelos meninos-mendigos ao lidarem com o personagem que cometeu o roubo, espancando-o para dar-lhe uma lição, me lembra uma frase antiga, mas que tem sido pronunciada cada vez mais nestes tempos: ‘bandido bom é bandido morto’ demonstrando que a resolução dos problemas gerados pela violência estariam em combater com mais violência.

A questão das violências sofridas cotidianamente por pessoas pretas, pobres e periféricas foi evidenciada na dramatização dos meninos do 5ºE, em que um garoto é condenado por portar uma mochila que na visão dos policiais seria utilizada para transportar drogas. Uma acusação injusta sem provas acompanhada de uma série de abusos das autoridades (policiais e juiz) ao apreenderem e condenarem o rapaz, demonstram situações que infelizmente fazem parte da vida dos bairros de periferia, incluindo a Vila Natal onde se localiza a escola.

As autoridades são interpretadas pelas crianças como seres com muito poder e são implacáveis. Um olhar daquele que é marginalizado quando o menino narra que os policiais chegam batendo nas pessoas sem fazer perguntas, sem direito à um interrogatório adequado, isso deixa evidente um retrato do cotidiano que essas crianças vivenciam ou acompanham pela proximidade com situações como estas.

Outro ponto é como as meninas se relacionam com essas situações durante o jogo, ao invés de afirmarem a violência com que os meninos resolveram o roubo criam condições para acolher o oprimido e curá-lo. A busca pela flor que cura é como uma salvação, uma esperança em um contexto desolador.

Um possível encaminhamento para dar continuidade às problematizações surgidas a partir das cenas seria dramatizar outros desdobramentos para os mesmos conflitos, e criar variações com desdobramentos de um mundo ‘melhor’, mais justo, menos excludente e

preconceituoso, ou ainda de insurgência do oprimido contra o opressor, como um “ensaio para a revolução”, como diz Boal.

Estas propostas de jogo apresentadas até este momento, bem como as próximas, possuem elementos de diferentes proposições do ensino de teatro praticados ou que ainda se pratica em arte-educação no Brasil, porém não acredito que se encaixam estritamente em uma única forma de jogo.

Considerando as definições de *jogo teatral* (SPOLIN, 2012), *jogo dramático* (RYNGAERT, 2009), *jogo dramático espontâneo* (LOPES, 2017), *teatro do oprimido* (BOAL, 1979, 2012) e *Drama* (CABRAL, 2006) penso que os encontros com a arte desenvolvidos nessa pesquisa podem possuir um ou mais elementos destes tipos de jogos.

Neste trabalho optei pelos termos ‘jogo de improviso’, ‘improvisação’ ou ‘jogo’ para nomear as práticas realizadas, após compreender que o que busco para as práticas que proponho não são à rigor nem *jogo teatral*, nem *jogo dramático*, nem *jeu dramatique* (RYNGAERT, 1981), nem *Drama*, e nem *jogo dramático espontâneo*. Também preferi não me ater aos parâmetros classificatórios de Pupo (2005), mas procurar evidenciar esse modo de vivenciar carnalmente o teatro que foi sentido por mim ao praticar os jogos com as crianças.

Contudo existe um caráter de uma construção de dramatizações por meio do improviso que sustenta essas experiências, em uma base de compreensão do jogo fundamentada na concepção do antropólogo Johan Huizinga (2018).

Para o antropólogo o jogo é uma atividade livre, em que os jogadores se envolvem de maneira voluntária. A obrigatoriedade de participar do jogo retira ou minimiza as capacidades de divertimento e alegria dos participantes, e conseqüentemente as possibilidades de envolvimento. O jogo é uma situação temporária, ocorre em determinado tempo e espaço fora da vida comum, como um momento extracotidiano. Tempo em que fazer de conta se mistura com as referências da realidade, o que torna a situação de jogo um complemento da vida social.

Nos encontros com as crianças procuro incentivar a participação de todas nas atividades, mas não as obrigar a fazer, procuro envolver todos, independente se as crianças são atuantes na dramatização, ou se estarão de fora observando. É importante destacar que essa participação externa contribui para a compreensão daquilo que estamos improvisando, o olhar do espectador fornece subsídios para os próximos jogos.

Ainda segundo Huizinga (2018), o espaço do jogo pode ser previamente existente, ou pode existir de maneira temporária também, ou pode assumir formas e lugares que delimitam as maneiras de se relacionar com a materialidade e os outros jogadores. Nos exemplos acima, o lugar criado foi uma realidade muito próxima das crianças, algumas nomeavam ‘no centro da cidade’ ou ‘na favela’, indicadores de um lugar com normas e dinâmicas muito específicas, contudo mesmo com essa proximidade tão carnal com a realidade mais próxima das crianças, no momento do jogo as leis e costumes cotidianos podem ser ressignificados ou confirmados, porque são estabelecidos outros parâmetros, que podem ou não ser condizente com o real.

A limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o ‘lugar sagrado’ não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (HUIZINGA, 2018, p.13)

Os jogos são atividades que seguem regras assumidas pelos integrantes do grupo, e que podem ser alteradas por eles. Estas servem para que os jogadores entendam os limites e possibilidades para desenvolver o jogo e seguir (ou blefar) as regras são parte essencial para obter o prazer e alegria subjacentes ao jogo. (CAILLOIS, 1990).

Quando a criança determina que a cura para o paciente está em uma flor que não é encontrada facilmente, e que precisa passar por lugares perigosos para conseguir coletar. Ela está transformada o parque que é um lugar conhecido, em um outro espaço que servirá para a construção de uma história que passa na cabeça dela, e que é compartilhada não sistematicamente, mas por meio das ações.

Dessa maneira esses jogos apresentam-se como uma situação temporária, que ocorre em determinado tempo e espaço, e aqueles que se propõe a jogar referendam as regras, bem como criam as condições para o desenvolvimento da narrativa.

O sociólogo Roger Caillois (1990), em continuidade ao desenvolvimento do trabalho de Huizinga a respeito do jogo, acrescenta que o jogo é uma

[...] atividade incerta cujo desenvolvimento não pode ser determinado nem seu resultado adquirido antecipadamente. Porque uma certa liberdade para inventar é deixada obrigatoriamente à iniciativa do jogador (LOPES, 2017, p.45).

Essa liberdade para inventar se refere as regras do jogo, como também a duração e forma. Os jogadores tem conhecimento das regras ou compartilham estas jogando, alertam os demais para os limites que não podem ser ultrapassados, mas também podem recriar as normas do jogo, para que ele não perca a dinâmica, ou melhor, para que não se cansem do jogo, ou ainda, para atender as vontades imediatas dos jogadores.

Caillois (1990) classificou os jogos em quatro categorias: *agôn* (competição), *alea* (sorte/azar), *ilinx* (vertigem) e *mimicry* (imitação). E como já afirmei anteriormente os jogos que mais utilizo nos processos de ensino/aprendizagem são do tipo *mimicry*, como

Qualquer jogo que supõe a aceitação temporária ou de uma ilusão (ainda que esta palavra signifique apenas entrada em jogo: in-lusio), ou, pelo menos, de um universo fechado, convencional e sob alguns aspectos, imaginário (CAILLOIS, 1990, p.39).

Nesta categoria os jogadores assumem personagens e vivem em um mundo imaginário, onde é permitido pensar, criar e sentir em um mundo diferente daquele em que vive. As regras e tudo o que acontece no decorrer do jogo está nas mãos dos jogadores, e por meio da criatividade libertam sua imaginação para vivenciar situações que desejam ou que conhecem, e assim podem agir com liberdade.

Os jogadores podem se comportar de forma diferente do habitual, porque no jogo são outras instâncias que estimulam e orientam os comportamentos e as ações. O contexto construído na dramatização estimula a capacidade de atuar como outro, e viver situações diferentes daquelas que fazem parte de seu cotidiano, ou evidenciam um repertório da criança, como a menina que interpreta a médica que vai buscar a flor Norte e Nordeste que afirmou que a avó costuma usar ervas para fazer chás e remédios.

Dessa maneira a criança leva para o jogo o conhecimento que possui sobre os temas e contextos a serem dramatizados, por esse motivo é fundamental desenvolver os jogos com base nos tempos e espaços que as crianças trazem. Uma sondagem antecipada com desenhos, ou em uma roda de conversa, ou um jogo com proposta aberta para que dramatizem o que desejam, sentem, oferece um material essencial para o desenvolvimento da prática.

O jornal utilizado nesses últimos casos apresentados se encaixa na concepção de *objeto de largo alcance* (LEONTIEV, 2010), que seriam materiais versáteis que podem ser facilmente

transformados em muitas coisas, devido as suas características não definidas, como por exemplo: tecidos, tocos de madeira, uma série de materiais reaproveitáveis (outro chamados de sucata). Esses materiais alargam as possibilidades inventivas, porque de cada objeto deriva uma série de outros tantos objetos, mas que dependem da ação da criança para adquirir a materialidade e significados.

No próximo capítulo apresento as experiências com três turmas das que participaram dessa pesquisa em um processo de criação de espetáculos baseados em jogos de improvisação. Uma destas turmas (5ºD) os percursos nos levaram ao processo com o Teatro de Formas Animadas, dessa maneira essa experiência com os objetos será discutida.

[reflexão]

2 - A aventura inesperada: Projeto *Ecoviver* e os processos de criação.

Neste capítulo relato as práticas de ensino de teatro realizadas com três turmas (4ºE, 5ºD e 5ºE) que participaram de um projeto externo a escola, proposto pela Secretaria de Educação do município em parceria com a ONG *Ecoviver*³³, patrocinado pelo grupo EcoRodovias, viabilizado pela lei de incentivo à cultura (Lei Roaunet) do Ministério da Cidadania.

Todos os professores de artes do município de Cubatão foram convocados para uma formação, na verdade era uma reunião de alinhamento à proposta do Projeto *Ecoviver*. As responsáveis pela reunião disseram em vários momentos que a participação do professor no projeto seria voluntária, ou seja, se fosse da vontade do professor implementar as ações sugeridas pela ONG.

Como o eixo da proposta contempla o desenvolvimento de um processo de criação em Artes Cênicas, não observei problemas em continuar com a proposição de processos de ensino baseados em jogos de improvisação. A mudança seria a obrigatoriedade de ao fim do percurso de cinco meses termos uma apresentação.

A *Jornada Ecoviver*³⁴ tem como objetivo incentivar a elaboração de processos de ensino-aprendizagem por meio das metodologias ativas: sala invertida, gamificação e pedagogia de projetos para discutir e fomentar ações no campo da sustentabilidade baseada nos 17 Objetivos para um mundo sustentável, documento promulgado pela ONU em 2015³⁵.

³³ O *Projeto Ecoviver* foi criado em 2006 com os objetivos de sensibilizar educadores e educandos de escolas públicas para o desenvolvimento de um novo olhar acerca do território em que vivem, com o aprofundamento sobre as dimensões da sustentabilidade; fomentar a reflexão e o debate sobre as questões da atualidade; despertar a sensação de pertencimento da comunidade e estimular o exercício da cidadania; proporcionar intervenções artísticas na escola, na comunidade ou no bairro, estimulando a criatividade e fomentando a arte e a cultura. Ver mais em: <http://www.ecoviver.com.br/> Acessado em: 21/06/2020.

³⁴ Como é intitulada a proposta metodológica do projeto. Baseada na gamificação dos processos educacionais, ou seja, a utilização de elementos dos jogos digitais para propor atividades de ensino-aprendizagem. O processo incorpora a noção de competição para evolução com desafios, rankings, premiações para os avanços realizados coletivamente. São estabelecidas etapas de desenvolvimento, o cumprimento destas eleva a categorização dos educandos com objetivo de completar a jornada. Um novo fenômeno que toma conta das propostas educacionais na redes privadas, e por meio de parcerias com ong's nas redes públicas. A disseminação desta proposta tem se intensificado nos últimos anos, como justificativa para atingir índices melhores nas avaliações institucionais. Não foi objetivo desta pesquisa analisar a proposta de gamificação, que não foi seguida na realização desta pesquisa.

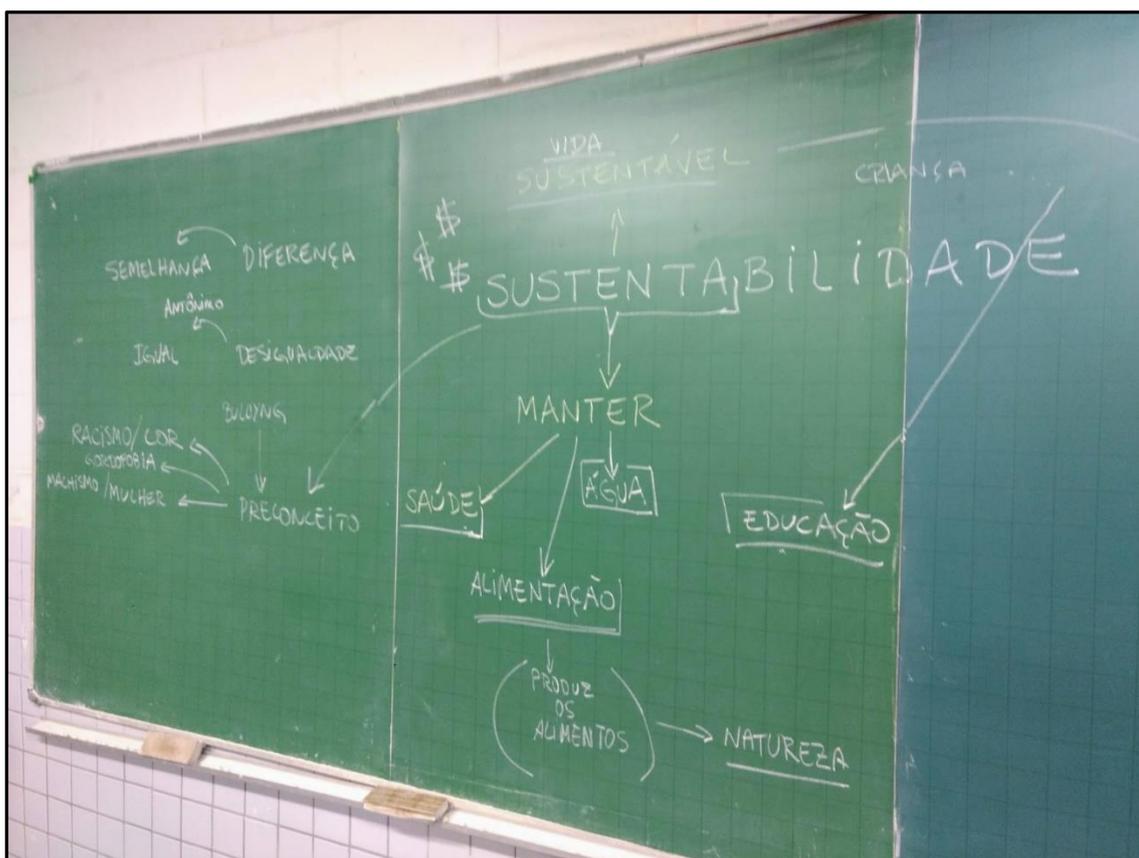
³⁵ Em setembro de 2015, líderes mundiais reuniram-se na sede da ONU, em Nova York, e promulgaram um plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual contém o conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para saber mais acesse: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/> e <http://www.agenda2030.com.br/>. Acessados em 21/06/2020.

Como dito acima, existe uma sugestão de procedimentos para realização do projeto, mas o processo de desenvolvimento dos encontros com discussões, dinâmicas, criação e produção é de livre escolha dos professores. O que é comum, e digamos assim ‘obrigatório’, é que seja feita uma ação com relação aos objetivos para um mundo sustentável escolhidos, e uma finalização do projeto com uma apresentação cênica. Esse espetáculo deve apresentar as reflexões sobre o tema escolhido pela turma.

Como primeiro procedimento era preciso localizar a questão do que é sustentabilidade para as crianças. Para tal, realizamos rodas de conversa com objetivo de levantar qual era o entendimento sobre esse assunto. As crianças foram levantando palavras, situações, explicações a partir do que compreendiam sobre a palavra.

Tive que dissecar essa difícil palavra, pois não era possível partirmos para os jogos de improviso sem compreender de fato sobre o que estaríamos pensando. À cada questionamento meu as crianças diziam palavras, e novos questionamentos eram levantados por mim com a finalidade de provocar as reflexões e posicionamentos das crianças.

Fotografia 06: Um chuva de ideias sobre sustentabilidade no 5º ano E



Fonte: Acervo do autor (2019)

Coloquei na lousa a palavra sustentabilidade e perguntei às crianças o que elas entendiam sobre a palavra. Apontaram que teria a ver com dinheiro como forma de sustentar a família, os gostos e consumo. Então desenhei os símbolos de cifrão indicando dinheiro, e perguntei o que mais poderiam relacionar.

Continuavam com a ideia sobre um sustento financeiro, que é preciso trabalhar para conseguir o sustento. Então destaquei a palavra ‘sustentar’ e fiz um gesto como se segurasse algo, afirmando então o que precisa ser sustentado para ter uma vida sustentável?

E não consegui mudar o olhar deles para a palavra, então trouxe argumentos que me levaram a aproximar a palavra sustentar de manter. Também não queria deixar evidente ainda o que seria ‘vida sustentável’. E perguntei manter sustentável o que?

Trouxe o termo vida sustentável ao invés de sustentabilidade, e perguntei o que precisamos para ter uma vida saudável, troquei a palavra sustentável e depois expliquei a associação que fiz entre as palavras: sustentável, saudável e digna. Dessa maneira conseguimos chegar às palavras saúde, alimentação, água, educação e preconceito que registrei na parte ao lado.

Continuamos a conversa sobre as questões abaixo da palavra sustentabilidade, e chegamos a produção de alimentos que seria necessária para sustentar a vida, e que estes alimentos dependiam da natureza. Assim alcançamos a ideia de que para ter uma vida sustentável é preciso ‘manter’ a natureza.

Algumas crianças apontaram que não estamos sustentando a natureza, porque há muita destruição nos rios, mares, florestas, alguém mencionou o mangue. E isso para mim era muito interessante devido a proximidade da escola com a região de manguezais.

Pergunto o que o mangue tem a ver com as palavras na lousa. Logo lembraram dos caranguejos que as pessoas coletam para vender e consumir. Outros dizem que a pesca também oferece sustento para muitas pessoas.

Partimos para a palavra preconceito que surgiu depois que fiz a pergunta: o que precisamos para ter uma vida digna e o que pode dificultar termos uma vida sustentável?

O preconceito foi apontado como um dificultador para uma vida digna. Na conversa que se seguiu procurei por repostas das crianças para explicar por que o preconceito seria um dificultador. Acabei por não registrar as falas e exemplos que nos fizeram chegar aos tipos de preconceitos apontados pelas crianças: entre homens e mulheres, homofobia, racismo/cor e *bullying*.

No decorrer da conversa escrevo a palavra ‘diferença’ na lousa, e pergunto para as crianças qual seria o contrário dessa palavra. Elas respondem igual, então eu registro a palavra do outro lado e abaixo, e pergunto se eles têm certeza. Alguns afirmaram que sim, e outros demonstraram dúvida talvez estimulados pelo meu questionamento se estava correto a associação entre as palavras.

Essa é uma forma que utilizo para discutir a questão das desigualdades com as turmas de Ensino Médio. Porque no senso comum o contrário de diferença sempre é considerado a palavra igualdade, talvez uma associação vinda da matemática, em que os números e resultados podem ser classificados como iguais ou diferentes. No dicionário Michaelis (c2020) um dos significados apontado é “falta de igualdade ou semelhança”, contudo é preciso contextualizar essa noção.

Nos estudos Antropológicos a noção de ‘culturas’ utiliza a palavra ‘diferença’ para demonstrar que as especificidades de cada grupo social são aspectos que caracterizam estes grupos. E desta forma a diferença entre esses grupos simbolizam a maior riqueza da humanidade: a diversidades de modos e formas de viver.

Mas quando a palavra ‘diferença’ é entendida como um fator negativo, isto é, considerando características que simbolizam o que são esses grupos sociais, a diferença se torna um fator de desigualdade. A diferença entre homens e mulheres não deveria colocar as mulheres em posição de subalternidade, o mesmo entre brancos e negros, heterossexuais e homossexuais. Essas características que diferenciam as pessoas apenas apresentam formas e modos de vida que são distintas devido às construções sociais em determinados contextos. Contudo quando são compreendidas como elementos negativos levam ao preconceito e à discriminação.

Seguindo essa noção, afirmo para as crianças que o contrário de diferença é semelhança, e que igual seria o contrário de desigual, e assim entramos na discussão sobre desigualdade e diferença. Apresento que diferença seriam os modos como vivemos e percebemos o mundo. Um japonês vive e tem significados diferentes de um brasileiro, e essa diferença não é negativa, pelo contrário é a maior riqueza que a humanidade tem.

E para explicar igual e desigual retorno para as palavras ligadas ao preconceito: homem/mulher, homofobia e racismo, e afirmo que as diferenças entre as pessoas quando consideradas negativas se tornam um fator de desigualdade entre as pessoas, o que faz muitas pessoas sofrerem.

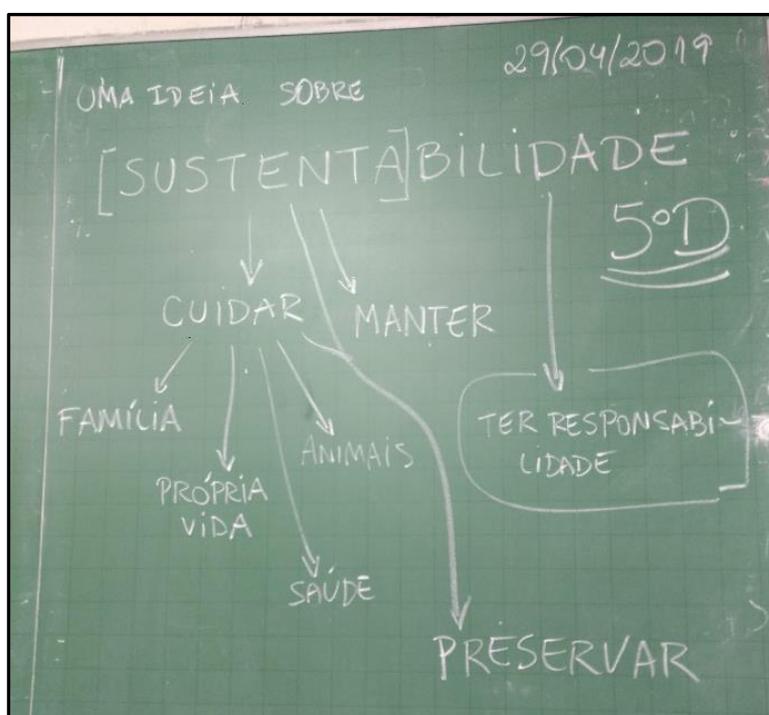
As crianças concordam com os argumentos apresentados apontam que “ser diferente não deveria causar ódio nas pessoas” e que “ninguém deveria sofrer por ser diferente”.

Em outra turma a discussão e formação das palavras também iniciou com a ideia de sustento financeiro, e com a mesma estratégia e jogo de palavras chegamos a ‘manter’ e ‘cuidar’, originado pela relação com a natureza para termos uma vida sustentável.

Nesta turma algumas crianças apontaram que já tinham ouvido falar de mundo sustentável, por isso a associação com preservação do meio ambiente apareceu junto com as noções sobre sustentar financeiramente. Quando destaquei a palavra ‘sustenta’, uma criança associou o que restou ‘bilidade’ com ‘responsabilidade’, porque terminam de forma igual.

E na conversa a noção de ‘ter responsabilidade’ foi vinculada aos cuidados com o mundo, e com as pessoas, os animais e de si próprio. Porque seria responsabilidade de todas as pessoas cuidarem da natureza, da família, dos animais e de si mesmo.

Fotografia 07: Chuva de ideias com a turma do 5º ano D.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Meu planejamento com essa dinâmica para obter ideias sobre o termo sustentabilidade, consistia na definição do tema que seria discutido pelas turmas, e desenvolvermos as reflexões a partir de cenas criadas com o jogo de improvisos para construirmos uma história que pudesse ser encenada no final do projeto.

A partir dos apontamentos das crianças a próxima etapa foi a elaboração de desenhos para representar as problemáticas que escolheram como mais urgentes daquelas que foram

apontadas durante a ‘chuva de ideias’, como na imagem acima. A partir dos desenhos escolheram um problema dentre os vários temas apontados, como aquele que merecia ser refletido e que deveríamos agir. Além de associarem as problemáticas escolhidas com um ou mais dos 17 objetivos para um mundo sustentável³⁶.

A prática dos jogos de improvisação em pequenos grupos forneceu subsídios para refletirmos os temas escolhidos, enquanto um grupo jogava os outros assumiam a postura de espectadores. Nas rodas de conversa debatíamos o que havia sido apresentado, e levantando questionamentos sobre os fatos encenados para que pudéssemos não somente avaliar as cenas do ponto de vista das questões específicas da linguagem cênica, mas refletir sobre a situação dramatizada e a visão de mundo que ela comunicava. As respostas para muitos desses questionamentos eu solicitava que fosse dada no jogo de improviso, de modo que as discussões retroalimentassem as cenas e assim aos poucos conseguíamos compor histórias.

O 4º ano E escolheu o *objetivo 11 – cidades e comunidades sustentáveis*. Criaram uma história sobre uma pequena comunidade que desenvolvia trabalhos com turismo e foi atingida por dejetos da indústria do prefeito, e assim são apresentados os embates para salvar o ambiente onde vivem.

O 5º ano E escolheu os *objetivos 5 – igualdade de gênero e 10 – redução das desigualdades*. A partir da improvisação de suas próprias histórias vimos episódios em que as crianças sofreram ou presenciaram *bullyings*, construíram pequenas histórias sobre preconceito racial, gordofobia, homofobia e machismo. No decorrer do processo as crianças optaram por compor uma história sobre a desigualdade entre meninos e meninas nos esportes.

O 5º ano D escolheu os *objetivos 14 – vida na água e 15 – vida terrestre*, e após alguns encontros com jogos de improvisação definiram representar o mangue, ecossistema próximo à escola e de suas residências e quem tem grande importância ecológica e econômica para as famílias que moram e exploram essa área. Esta turma, em um determinado momento, percorreu outras estratégias além dos jogos de improvisação. Uma demanda identificada pelas crianças provocou a inserção de um trabalho com ações baseadas no Teatro de Formas Animadas, se localizando mais especificamente no campo do Teatro de bonecos.

³⁶ Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que compõe a Agenda 2030 são: 1 - Erradicação da Pobreza, 2 - Fome Zero, 3 - Saúde e Bem Estar, 4 - Educação de Qualidade, 5 - Igualdade de Gênero, 6 - Água Potável e Saneamento, 7 - Energia Limpa e Acessível, 8 - Trabalho Decente e Crescimento Econômico, 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura, 10 - Redução das Desigualdades, 11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis, 12 - Consumo e Produção Responsáveis, 13 - Ação Contra a Mudança Global do Clima, 14 - Vida na Água, 15 - Vida Terrestre, 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes e 17 - Parcerias e Meios de Implementação. Maiores informações disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 25/08/2020.

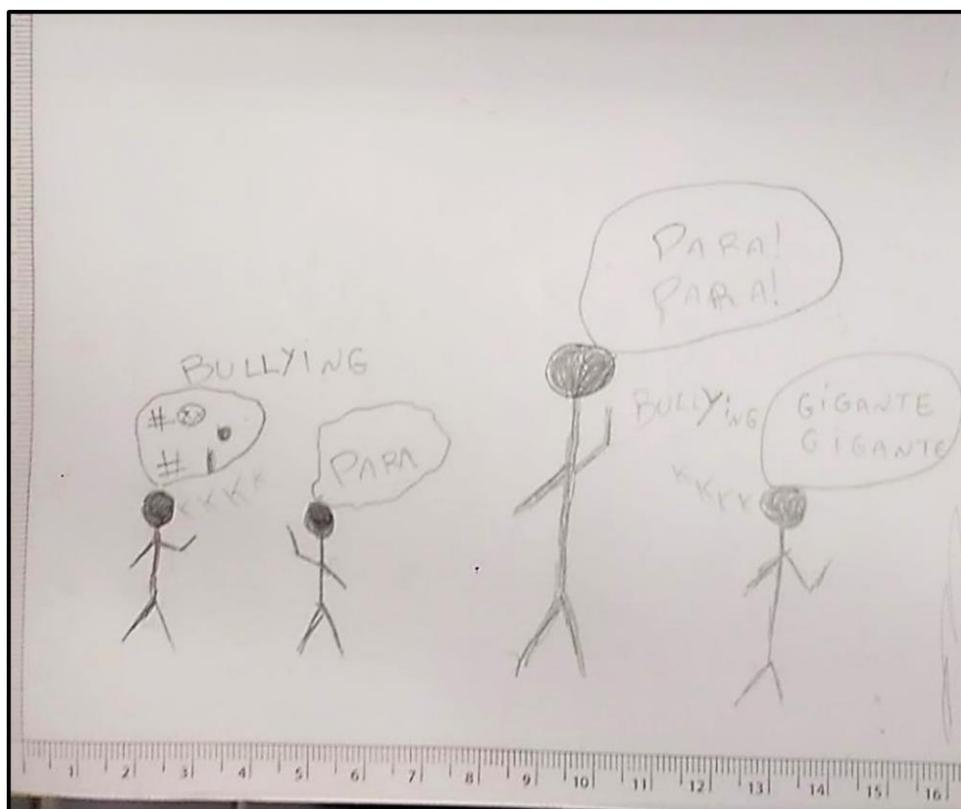
2.1 - Processo com 5º ano E - A menina joga o que ela quiser

] prática [

Nos desenhos foi possível perceber que a maioria da turma tinha uma preocupação grande com as questões relacionadas ao preconceito. E nas dramatizações que realizamos a partir dos desenhos isso ficou muito forte, que não era apenas mais um assunto a ser abordado, mas era urgente pensar e agir sobre esse contexto.

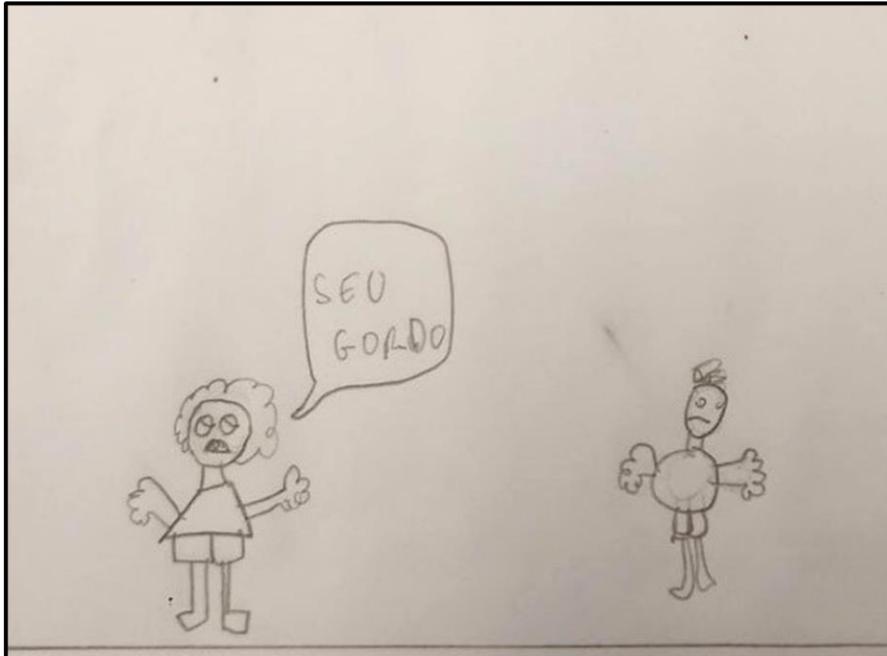
A seguir alguns dos desenhos elaborados que retratam diferentes formas de preconceito.

Fotografia 08: Perseguição



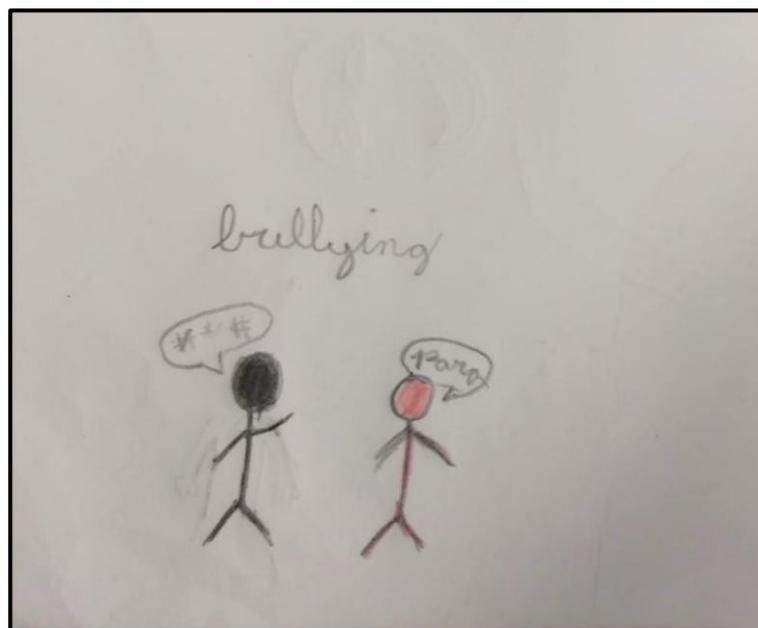
Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 09: Gordofobia.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 10: Xingamento.



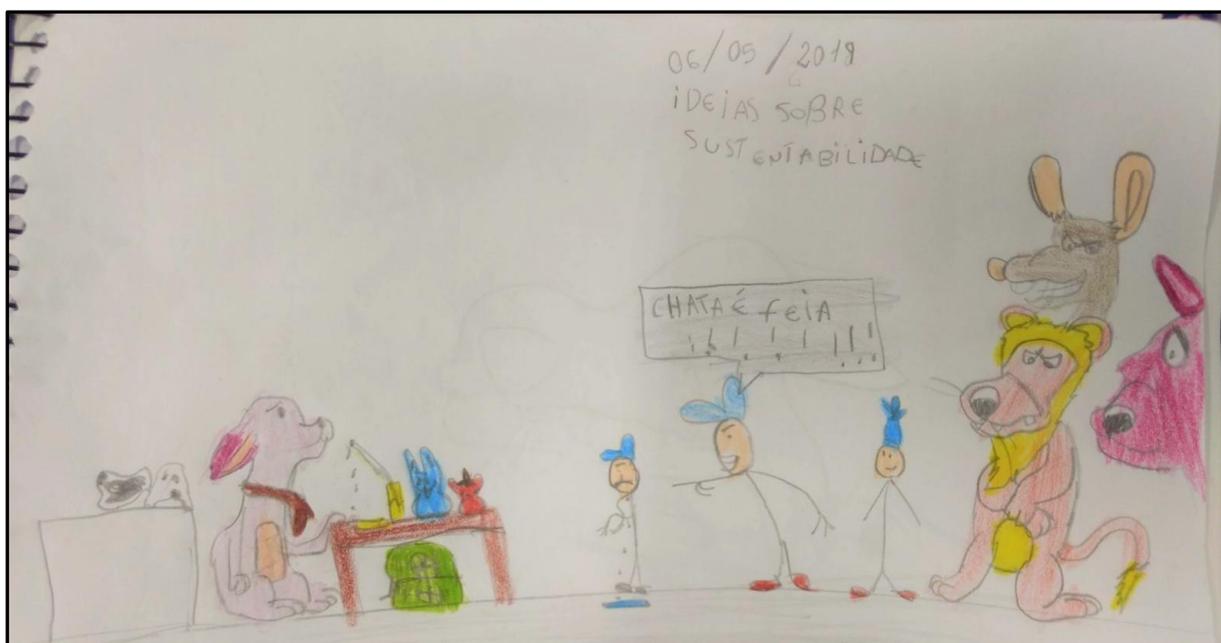
Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 11: Racismo em palavras e ofensas



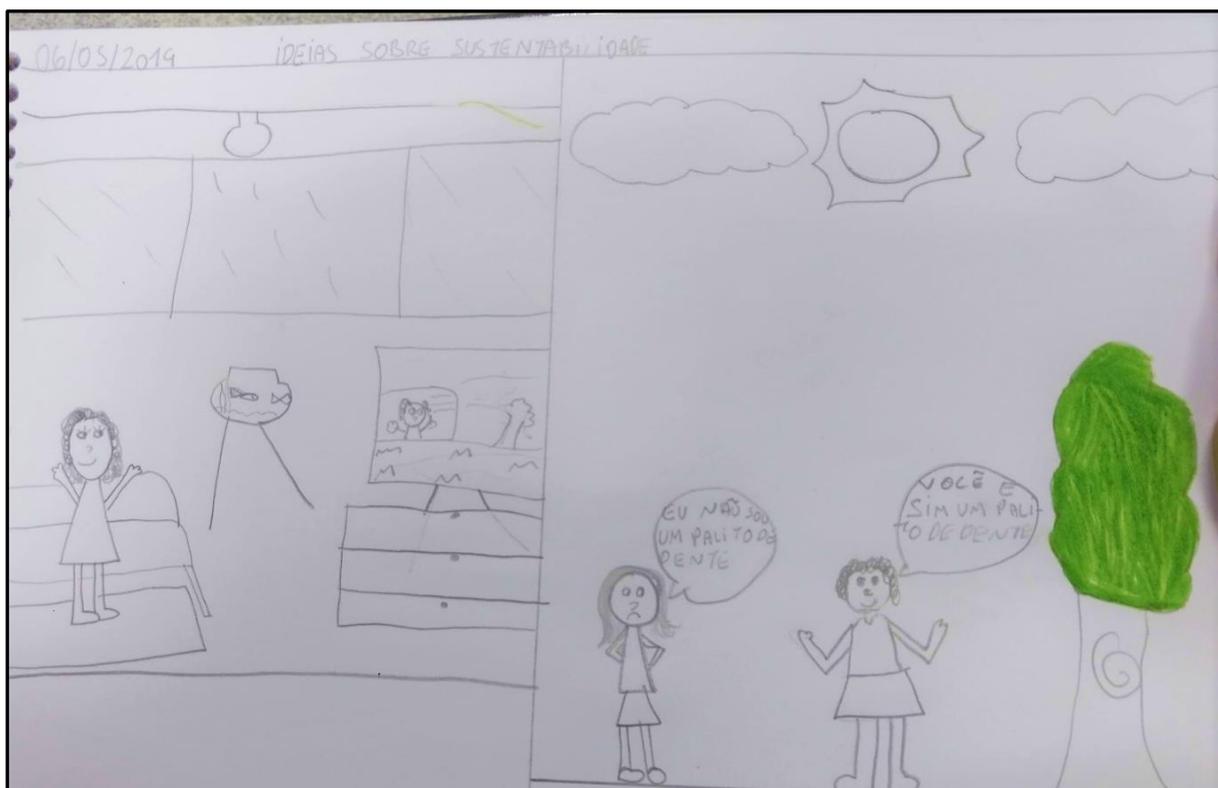
Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 12: O bullying no mundo imaginário.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 13: Racismo em palavras e ofensas.



Fonte: Acervo so autor (2019)

Minhas interpretações sobre os desenhos poderiam estar equivocadas, porque eu sentia que havia um conflito presente na turma com relação à preconceitos. E quando partimos para as dramatizações baseadas nos desenhos a situação ficou mais evidente. Tivemos quatro apresentações.

Um menino tinha feito desenhos que iriam passando enquanto a história era narrada. Como ele esqueceu os desenhos em casa, teve a ideia de ir desenhando na lousa para ilustrar a história, enquanto narrava.

Primeiro desenho:

Uma criança sofre preconceito por ser gordo.

Segundo desenho:

O menino quando cresceu e emagreceu se casou com aquela menina que vivia o xingando.

Terceiro desenho:

E um dia esse rapaz brigou com a esposa por causa de machismo. Tiveram um filho que presenciava o pai bater na sua mãe.

Quarto desenho:

O filho desse casal cresceu, agora jovem, se apaixonou por uma moça gordinha e se casaram, ele nunca fez aquilo que o pai fazia com a mãe dele. E eles tiveram uma filha, e desde cedo a menina vivia brigando com os outros por causa de bullying.

A turma perdeu a atenção porque demorava muito a passagem de cenas. A intenção era formidável, mas como as outras crianças do grupo não sabiam a história, somente o menino desenhava e apagava. Isso prejudicou a compreensão da história. E só foi possível descrever por que o menino contou posteriormente.

Pedi para o grupo trazer os desenhos e apresentarem novamente, mas que podíamos conversar sobre o que tínhamos assistido até aquele momento.

Alguns disseram que “quem passava por preconceito no passado não fazia isso com as pessoas no futuro”, mas uma criança lembrou que “o marido que era ofendido por ser gordo, agrediu a esposa quando adulto, então que ele não tinha aprendido nada”.

Outros comentários foram feitos e perguntei: então como a gente resolve isso?

Ninguém sabia responder ou não queriam responder. Então falei que iríamos ver os outros grupos e depois voltaríamos ao assunto. Chamei o próximo grupo que desenvolveria o tema: *bullying* na escola.

As meninas riam muito durante a dramatização, depois elas disseram que “não era porque a história seria engraçada, mas o nervosismo por apresentar diante da turma”.

Uma menina encontra outras duas que a ofendem e empurram. Na sequência a menina agredida encontra a mãe, reluta um pouco em contar o que aconteceu, mas depois conta para a mãe que decide ir à escola para conversar com as meninas.

O encontro entre a mãe e as meninas é encenado com muita confusão, as falas não saem. E a cena rapidamente é concluída. As meninas decidem fazer novamente, e agora com mais calma conseguem deixar mais claro as ações e diálogos.

Na roda de conversa a menina que é agredida relatou que sofre cotidianamente com as piadas de alguns meninos que a chamam de “girafa”, por ela ser a mais alta da turma. Na conversa outras meninas se queixaram da “postura machista dos meninos quando tiram sarro das meninas quando falam, fazem a lição primeiro, ou quando estão no recreio”. Outro fator desta apresentação é que a história foi inspirada em um fato que aconteceu com uma das meninas. Ela não quis participar da dramatização, mas estava ali ao lado.

Após as meninas do grupo dizerem que a história que contaram era real, a menina que viveu o acontecimento disse que “elas tentaram mudar o final da história, pois com ela as coisas foram diferentes, que a mãe dela não acreditou ou não deu importância, e as coisas ficaram piores e ela teve que mudar de escola”.

As meninas se emocionaram e eu também, com a fala da menina que dizia dos perigos do *bullying*, “que tem crianças e adolescentes que se machucam e até pensam em se matar”.

Depois disso foi muito difícil continuar com as apresentações, e achei que era preciso ouvir mais e vieram outros relatos. E um descaso de três meninos da sala que diziam que muitas vezes “era frescura porque essas coisas são brincadeiras, e não tem que levar a sério”.

No encontro seguinte fizemos a votação de qual seria o tema da sala. E o *bullying* venceu por grande maioria. Os três meninos contestaram dizendo que seria muito melhor tratar do meio ambiente. E começou uma discussão grande sobre isso, então coloquei que a maioria havia decidido, mas que nada impedia de a sala ter grupos com apresentações diferentes.

A partir desta escolha a estratégia seria desenvolver improvisações a partir deste tema, mostrando histórias que poderiam nos ajudar a pensar sobre essas situações.

Nossa primeira tentativa foi jogar com quem quisesse entrar no espaço, então a turma teria que observar para entrar e interagir com o que acontecia.

Um menino entrou e puxou um banco que estava encostado na parede, depois de posicioná-lo se sentou em uma das pontas. Uma menina entra como que mexendo no celular, mas antes de chegar próximo do banco olha o rapaz, e meio que esconde o celular. O menino é negro e a menina se aproxima, mas se senta na outra ponta do banco, e guarda o celular. Ficaram parados por um tempo, então eu perguntei se havia terminado.

Algumas crianças sugeriram para o menino chegar perto da moça, e quando ele fez isso a menina se levantou assustada. A ideia segundo a menina, era mostrar que ela pensava

que seria assaltada por ele, mas não funcionou muito bem porque a turma não estava entendendo o que acontecia. Contudo, eu já havia compreendido e perguntei para a menina se ela estava com medo do rapaz.

Menina: *Sim, estou esperando o ônibus, mas já viu o que pode acontecer!*

Perguntei ao menino se ele estava entendendo o que acontecia na cena, mas pedi para que ele não revelasse. Só continuassem.

Ele então levantou e estava se aproximando da menina.

Nisso dois meninos pediram para entrar na cena como policiais, e ao ingressarem foram direto no menino, e ao perguntarem o que ele fazia ali a moça gritou por socorro.

O rapaz negro dizia que só queria saber que horas era naquele momento, e que não era assaltante, ele foi retirado pelos meninos-policiais. A moça sai de cena, e ao retornar se encontra com uma amiga e conta a história, a amiga diz: *mas você culpou o menino só porque ele era negro?*

A moça responde: *ele podia não fazer nada, mas talvez podia fazer também....*

A amiga termina dizendo: *amiga, você foi racista com o rapaz.*

Perguntei se todos haviam entendido a cena, e se gostariam de comentar algo. Todos disseram que entenderam e nenhum comentário foi feito.

Em outra cena um menino A veio até mim e disse que queria mostrar como era o *bullying*, eu disse que o espaço era dele, e que se precisasse de mais alguém que poderia chamar. Ele levantou e chamou o menino B para entrar no espaço com ele.

Depois de alguns segundos parados no espaço, o menino A começou a ofender B chamando-o de gordo, e pronunciando diversos nomes que o ofenderiam nesse sentido. E o menino A realmente era gordinho. Quando começou a ir por esse caminho fiquei assustado e procurando uma maneira para agir. Aqueles três meninos que se posicionaram contra o tema anteriormente, se aproximaram e começaram a incentivar as duas crianças a continuarem se ofendendo.

Entro no espaço e digo: *mas, e isso não tem fim?*

Então dois meninos entram em cena apartando os meninos A e B, dizendo que não era legal isso que estavam fazendo, que não podiam ofender um ao outro apenas porque eram diferentes.

Nesse momento o menino A se deu conta do que fez e começou a chorar. E chorava e chorava, fui até ele dei um abraço e perguntei como ele estava. Ele só me respondeu que “não queria mais fazer *bullying* com ninguém”.

O clima ficou pesado na sala, não conseguimos mais fazer nenhuma representação. Sentamo-nos e conversamos sobre como poderíamos mudar essas situações que dramatizamos.

Menina A: *poderíamos fazer uma campanha para conscientizar as pessoas de que o bullying não é legal, e que devemos parar com qualquer tipo de preconceito.*

Menina B: *é legal essa ideia. Podemos fazer cartazes ou uma apresentação para as outras salas.*

Era o finalzinho do nosso encontro, pedi para que a turma pensasse no que poderíamos fazer para levar essa discussão para as outras turmas da escola.

[prática]

] reflexão [

Durante os nossos encontros e mesmo nas aulas com a professora regente, o menino A nunca teve essa atitude, de xingar ou humilhar algum colega, porém na dramatização ele vivenciou o lado de um agressor, e com toda a situação ele percebeu o quanto aquilo afetava as pessoas.

O choro descontrolado do menino fez com que as outras crianças fossem até ele para saber como estava, ele não respondia a ninguém. Fui até ele tentando conversar e entender por que ele havia ficado tão abalado. Ao me aproximar apenas o abracei e ele responde ao gesto dizendo que nunca mais faria algo assim com outra pessoa.

Este menino que recebeu um diagnóstico do espectro autista, não fala muito, mas está sempre com os meninos brincando. Ele conversa conosco, preocupa-se em realizar as atividades e mostrar que fez. Se envolvia pouco nos primeiros jogos e neste dia decidiu participar escolhendo justamente um menino que era gordo para demonstrar como ele compreendia o *bullying*.

Terminamos o encontro praticamente em silêncio, enquanto eu falava com menino A que se dirigiu ao menino B e pediu desculpas, as outras crianças arrumavam a sala para a continuidade das aulas.

Conversei com os dois meninos sobre o acontecido. O menino B não parecia chateado ou nervoso pelo que ocorreu, aceitou as desculpas e disse que estava tudo bem. E disse que entrou no jogo ofendendo-o pelo fato de ser magro. Interessante que este menino não usou em nenhum momento o fato do menino A ser autista, essa característica poderia ter sido utilizada como uma forma de ofender. Pensei isso recentemente ao revisitar essas memórias do diário, não perguntei ao menino B se ele havia pensado em ofender o outro menino.

Perceber com clareza como são as relações entre os educandos requer mais atenção, durante minha convivência com essa turma meu tempo de observação e interação ficou restrito aos horários dos encontros, nas entradas e saídas da escola e em poucos momentos de recreio, não sendo possível perceber e compreender como essas relações de fato estavam acontecendo.

Nos momentos em que estive presente consegui sentir que a integração entre eles acontecia, como por exemplo o menino A não era o último a ser escolhido para um subgrupo de trabalho, em outros tantos casos presenciei as crianças com deficiência sendo excluídas de brincadeiras e desses processos de formação de grupos.

Dessa maneira as crianças eram inseridas em algum grupo aleatório ou determinado seguindo critérios que pudessem auxiliar na integração, contudo, muitas provocavam reações negativas das crianças.

Nestes oito anos como professor vivi algumas experiências com turmas cuja presença de um educando com deficiência despertou diferentes situações. Quando a criança ‘não dá trabalho’ (como dizem alguns colegas docentes e gestores) como agredir colegas, correr e fugir da sala, mas participa e realiza atividades e se integra aos outros educandos, parece que a aceitação por parte dos colegas de turma é facilitada. Do contrário pode gerar um clima de tensão constante na turma, em outras unidades escolares presenciei situações em que os educandos com deficiência não era bem aceitos pela turma, ocorrendo até comemoração quando faltava aos encontros, e com a presença era visível o descontentamento que era expresso com frases como: ‘hoje a aula não vai ser legal’, ‘hoje está difícil’, ‘o dia não está muito bom’.

São situações complexas que requerem estratégias e a participação de diferentes atores do ambiente escolar. Outra caso que lembro de um menino que corria pela sala gritando, rasgava as folhas e quebrava o material e as vezes ameaçava jogar cadeira nos colegas deixava todos apreensivos e inquietos. No ano seguinte a mãe deste menino iniciou acompanhamento com

psicopedagogo e psiquiatra e houve mudanças significativas no comportamentos dele, bem como nas relações com o espaço, com os colegas e com a aprendizagem.

O projeto de inclusão de educandos com deficiência demanda estrutura financeira e profissional para que o processo possa acontecer de fato. A ausência de recursos é uma inclusão falsa, o educando se torna um número que vai sendo ‘empurrado’ ano após ano sem as devidas estratégias e cuidados para favorecer a aprendizagem.

Os conflitos entre meninas e um certo grupo de meninos na turma gerava um clima de tensão, parecia que sempre ocorreriam provocações vindas daqueles três meninos em relação às meninas, e principalmente com uma menina em específico. Essa menina se diferenciava por ser mais alta que toda turma, não sei se por ela ter diferentes materiais escolares, o que poderia indicar um poder aquisitivo maior, seria motivo para as constantes provocações dos meninos.

Tiravam sarro do seu jeito de falar, faziam comentários inclusive quando ela respondia as tarefas e terminava primeiro. Havia situações que não conseguia ao certo identificar o motivo. Conversando com os meninos eles respondiam de maneira evasiva afirmando que era brincadeira, mas porque justamente com ela, isso não consegui descobrir.

No entanto, as sequências de jogos de improvisação que realizamos colocou frente a frente a menina e um dos meninos do trio. Na cena do ponto de ônibus em que o menino negro faz um rapaz à espera do ônibus, e provoca medo na menina que aguardava sua amiga, essa menina tem a pele branca. Na história o medo originava por ele ser homem e negro, para mim o fato de ser homem simbolizava o perigo da violência sexual que é muito presente, não apenas nos bairros de periferia, mas neste lugar em particular as relações de poder se estabelecem pelo olhar, as vezes de forma explicitamente violentas, ou ainda potencializadas pelo imaginário provocado por situações reais de conflitos gerados apenas pela presença das pessoas.

Já a questão de ser negro demonstra um estereótipo muito forte na sociedade brasileira que vincula as pessoas negras à criminalidade. Essas questões ficaram bem explícitas na cena, contudo quando a menina acusa o rapaz de ser ladrão, o jogo se altera e o possível opressor (o menino na vida cotidiana, que zombava da menina alta) se tornar oprimido.

Conversamos sobre essa cena e as crianças diziam ser real tanto o medo quando se está sozinho em local deserto, como o fato de julgarem as pessoas negras como criminosas ou sem educação formal. Tentei motivar a discussão para que nos encaminhássemos a pensar por que essas impressões e vestígios históricos provenientes de um passado (não tão distante) de regime escravagista existem até hoje.

Essas cenas trouxeram à tona a questão do preconceito racial expressa nas atitudes e olhares da personagem da menina. E por que será que ela criou a situação do ponto de ônibus ao ver o menino negro sentado no banco? A aproximação dela é cautelosa, a ação de olhar e guardar os pertences, a preocupação com o aparelho celular e ao sentar-se no banco procura ficar afastada do rapaz.

Uma série de casos de preconceitos que as pessoas negras vivem cotidianamente, atitudes como aproximar a bolsa do corpo, silenciar conversas, trocar de calçada ao avistar uma pessoa negra são típicas e originadas pelo imaginário construído historicamente que coloca as pessoas negras periféricas nessa condição de marginalidade.

Será que ao formular suas intenções na cena passou a ideia de expressar essa condição do negro implicada pela desigualdade social que o coloca como alvo das relações com a criminalidade, não por naturalidade, mas devido as ausências sociais e econômicas que provocam essa aproximação? Percebem que pela existência os garotos negros adquirem este estigma determinante que rotula as pessoas ainda mais aqueles que vivem na periferias?

Será que de fato as crianças conseguiram se colocar no lugar tanto da menina, mulher sozinha em uma rua que teme a violência sexual, e que também é originada pelos olhares e atitudes que podem ter sido expressar de forma inconsciente pelo personagem do menino? As meninas da turma será que associavam os olhares dos meninos com outros homens ao passarem por essa situação no entorno da escola, nos seus percursos ou mesmo em casa?

Conseguimos reconhecer o quanto somos racistas e que somos impulsionados a discriminar sem perceber, pelos nossos olhares e posturas? Será que compreenderam que estes motivos são os mesmos que fazem as forças policiais agirem de forma truculenta nos becos e vielas das favelas?

No geral as repostas das crianças trazem a ideia de que “sempre foi assim” e “continua sendo”. Existe até um pouco de pessimismo, como se “nunca deixaria de acontecer essas situações”. Por outro lado, alguns apontam que “é preciso fazer as pessoas se conscientizarem de que racismo é crime”, e que “o machismo é ruim”.

Essas questões não pararam de ser problematizadas nesse momento, tivemos outros encontros em que as crianças se manifestavam e sugeriram ações para combater racismo e machismo entre as crianças da escola e elas acreditavam que conscientizando as crianças esses ensinamentos chegariam nas famílias. Interessante e muito importante essa perspectiva positiva sobre o que poderia resultar o trabalho delas, quais impactos uma cena poderia vir a causar em seus espectadores.

Com o passar dos encontros percebi que aquele menino que participou da cena descrita acima, começa a mudar suas atitudes em relação as meninas, se aproxima mais, interage, faz lições e trabalhos junto com muitas delas. Nos momentos livres, no intervalo e entrada o percebo mais próximo, conversando e brincando com elas. Outra mudança importante foi que ele não reage mais da mesma maneira quando os outros dois meninos incomodam as meninas, e certa vez surpreendi ele dizendo que já era hora dos meninos pararem com essas brincadeiras.

Se nossos encontros influenciaram nessa mudança, não posso afirmar com absoluta certeza. Mas de alguma maneira as reflexões que fizemos permitiu que alguns deles se observassem, e ainda a dinâmica da turma foi influenciada pelos nossos encontros. A professora regente afirma que percebeu a turma mais unida, com menos discussões e brigas, que até pediam para ficarem juntas para fazer as lições.

As crianças colocaram muito de si nas dramatizações, como também muito do que escutam, assistem e entendem sobre o assunto. Muitas delas sofreram por se colocarem no lugar de agressor. E nossas conversas depois deste encontro se voltaram a discutir formas de combater o *bullying* na escola, elas queriam fazer cartazes ou um teatro para conscientizar os outros educandos sobre essa questão.

Nos jogos de improvisação propostos nesta pesquisa as crianças atuantes forneciam os contextos e personagens para a construção do jogo, se tornando autores de histórias que fazem parte das memórias individuais e coletiva. Podem não ter sofrido na pele essas situações encenadas, mas de alguma maneira estas situações estão muito próximas de seus cotidianos.

E por mais que o tema preconceito foi oferecido para a improvisação, não foi determinado personagens ou situações, estas foram originadas do repertório das crianças que desejavam expressar o que pensavam sobre o assunto, ou como poderíamos pensar esses fatos. Penso que as crianças não buscavam respostas ou soluções para os fatos que encenavam, mas apresentavam exemplos que não gostariam de viver, ou saber que outros estariam vivendo.

O jogo de improviso que desencadeou estas cenas de preconceito oportunizou esse espaço da problematização. Nesses processos as crianças estiveram relacionando a dimensão estética da vida com as dimensões social e política, e assim demonstrando seus posicionamentos diante da realidade, porque criaram formas de intervir nas situações, sejam com os meninos separando a briga e conversando com os dois personagens que se ofendiam, seja como a amiga que informa a outra que sua atitude foi preconceituosa e como isso prejudicou alguém.

Por meio da improvisação as crianças apresentavam o problema e tentavam solucionar ou apresentar seus pontos de vista sobre a situação. Nessa dinâmica o professor tem que estar

atento ao momento de entrar no jogo, seja para interromper quando necessário, quando a situação de jogo se extingue ou tentando fazer com que os jogadores se encontrem novamente com a situação de jogo.

A improvisação é um lugar de encontro entre um objeto exterior ao jogador com seu imaginário. Esse objeto provoca os atuantes a reagirem, ou seja, responderem a existência desse elemento provocador (RYNGAERT, 2009). As ações dos jogadores que criam as tramas que permitem explicar ou problematizar o tema gerador das improvisações partem das experiências dos atuantes, sejam aqueles que iniciavam o jogo como aqueles que observavam e oportunamente ingressam na improvisação alimentando a construção da narrativa.

As vivências dramatizadas se originam das experiências próximas como também daquelas influenciadas pelo repertório constituído das relações familiares, escolares e cotidianas com outros sujeitos históricos, mas também com as produções dramáticas dos desenhos animados, séries e filmes que são consumidos pelas crianças.

Todo esse repertório revela impressões e posições sobre as temáticas improvisadas, o que mais destaque nessas experiências de ensino é a forma de reflexão que as cenas dramatizadas provocam nas crianças. Tanto os assuntos abordados nas cenas onde expressavam uma preocupação social com as questões sobre o preconceito, como uma preocupação estética, no que diz respeito a representação cênica estão presentes nas rodas de conversa após os jogos de improviso.

As rodas de conversa se tornaram momentos para digerir as situações apresentadas, e refletir como as cenas construídas poderiam comunicar algo. Para muitas crianças era essencial que o teatro provocasse a conscientização nos espectadores sobre os assuntos abordados. Ao mesmo tempo que tínhamos um teor de brincadeira em nossos fazeres havia uma intenção de expressar e comunicar uma mensagem.

Apesar de ocorrerem alguns desentendimentos entre as meninas e alguns meninos na convivência cotidiana, foi possível sentir uma mudança nas relações entre as crianças, pelo menos nos nossos encontros os atritos e provocações diminuíram. Um entrelaçamento entre as crianças em que elas passaram a serem mais amigáveis umas com as outras, e ajudarem e serem respeitosos com os colegas.

No meu retorno depois de um mês afastado por causa de uma crise de depressão muito forte, foi esta turma que me acolheu com uma salva de palmas e muitos abraços. E que insistiram em saber qual doença eu tive para ficar tantos dias sem aparecer.

Como descrevi na introdução no começo relutei e desconversei, pois não queria contar os reais motivos do afastamento. Porém me senti tão acolhido pelas crianças e estabelecemos um diálogo muito carinhoso sobre a depressão e mais uma vez fui surpreendido pelas crianças que com muito cuidado e respeito lidaram com essa situação, inclusive nas semanas posteriores se colocavam sempre preocupadas com meu estado de saúde.

Isso ocorreu porque o processo que vivemos na elaboração dos trabalhos e dos jogos nos aproximou e assim estabelecemos uma relação de confiança muito sincera. Como educador aprendi que existem muitas possibilidades de se relacionar com os educandos e a maneira como estes laços são criados pode determinar maior ou menor envolvimento com as propostas oferecidas pelo educador.

Acreditava estar preparado para lidar com os assuntos que emergiriam dos desenhos e das improvisações, contudo por vezes me percebi sem palavras para agir diante do que era dramatizado. Preparar uma aula sobre preconceitos e desigualdades nos faz estar atentos para desenvolver as noções e possíveis explicações. Porém, como tornar em um intervalo de tempo tão curto, no momento presente, essa escuta ativa em proposição quando essas questões são postas de maneira tão complexa, forte e fidedigna com os fatos igualmente complexos apresentados nos noticiários e nas redes sociais? Assisti nas dramatizações estas questões sociais, políticas, ideológicas tão complexas expressas de maneira tão carnal, que me colocava nas situações de forma empática e me exigia, ao mesmo tempo, um distanciamento temporal para buscar encaminhamentos para dar continuidade às propostas de reflexão-ação.

Como o educador se prepara para não cair no conformismo destas situações, sem problematizar e ser problematizado pelas questões que são reveladas junto aos contextos histórico sociais desses educandos? Porque são fatos que podem não ter ocorrido diretamente com o educador ele próprio, mas que permeiam suas vivências cotidianas, sejam por relatos ouvidos de outras pessoas ou mais próximos com seus familiares e conhecidos.

E não posso negar como me reconheci naquelas atitudes da menina ao andar pelos arredores da escola, ao estar em um ponto de ônibus sozinho ao anoitecer, sendo surpreendido por olhares e aproximações que também me levam a me comportar como a menina, amedrontado também. Naquele cenário foi tomado muitas vezes pelo mesmo imaginário de pobreza associada à criminalidade, imaginário imposto de forma tão avassaladora para as pessoas que vivem naqueles bairros. Assim como meu olhar e postura também podem gerar desconfiança e medo nestas mesmas pessoas. Como somos devastados por marcas que não

definimos, e como podemos lidar com essas situações de forma mais atenta, menos preconceituosa, numa leitura mais abrangente do contexto?

Com todos esses acontecimentos me sinto realizado de poder de alguma maneira ter participado da formação destas crianças. Acredito que este processo marcou suas vivências no último ano naquela escola e posso afirmar que contribuiu para que eu pudesse alargar meu repertório e práticas.

[reflexão]

] prática [

Após as férias retomamos as práticas com jogos de improvisação relacionados com o tema preconceito. Estava preocupado com os últimos acontecimentos devido ao meu estado emocional por conta da depressão e por isso talvez com dificuldades de lidar com possíveis emoções que poderiam aflorar com as improvisações, como ocorreu anteriormente. Então falei para eles retratarem algo que acontece ali na escola com eles, talvez quando brincam no intervalo, ou fatos que as crianças passam.

Naquele momento não me dei conta que ao fazer isso traria as situações improvisadas mais próximas deles, e que poderiam surgir outros fatos vividos por eles e que pediriam atenção nossa em refletir e aprender a lidar com os conflitos. Não havia como eu escapar de possíveis momentos em que as emoções pudessem nos levar a conversas necessárias para resolvermos os conflitos que poderiam emergir nas improvisações.

Surge a ideia de usar quando estão livres, no intervalo, no jogo de futebol, quando as meninas querem jogar e os meninos não deixam.

Então aos poucos foi surgindo uma linha que orientou os jogos de improviso.

Meninas brincando ou conversando no canto do espaço, quando observam os meninos jogando bola se aproximam para pedir para jogar, e são impedidas.

Este era o início, então o que fazemos a partir disso?

Foram surgindo cenas em que as meninas pediam para jogar bola com os meninos, e outras em que já entravam jogando, tomando a bola dos meninos. Essa variação ocorre diante das meninas que estavam presentes no dia do encontro, nos dias em que as meninas mais

tímidas estavam presentes ficávamos com um diálogo mais contido. As discussões e o embate ocorriam mais na palavra. Quando as meninas que gostavam de se envolver mais com os jogos estavam presentes, havia uma tomada da bola dos pés dos meninos, uma encarada cara a cara.

] memória [

Quando surge o tema da rivalidade entre meninos e meninas, e a discussão sobre o futebol ser um esporte mais para meninos coloquei em pauta em uma roda de conversa após os jogos se os meninos concordavam com o que estavam encenando.

Aqueles meninos que eram mais radicais e ofensivos no momento da improvisação assumiram a posição de serem contrários a participação de meninas no futebol junto com eles, e que elas deveriam jogar apenas entre elas. A justificativa que elas não sabiam jogar, mas por trás dessa respostas eu percebia que estava implícito uma visão do senso comum de que o futebol é um esporte masculino, e que as meninas não teriam habilidades como força, velocidade, destreza para jogar.

As meninas por outro lado rebatiam os argumentos dos meninos, apontavam que “se os meninos brincavam de bonecos como Homem-Aranha e os Vingadores, porque elas não poderiam jogar futebol?”. O mais impressionante foi quando disseram que não existiriam “saber ou não saber jogar, porque elas podem aprender a jogar assim como os meninos”.

Um discurso de naturalização das capacidades das meninas está incluído na visão dos meninos para a questão, como se elas tivessem nascido para determinadas brincadeiras e que outras seriam exclusividade dos meninos. Como brincar de polícia e ladrão, pode ter alguma menina que aprecie esse jogo, mas são os meninos que geralmente predominam nessa brincadeira.

A experiência da improvisação e as conversas influenciaram em uma mudança nas relações entre meninos e meninas nesta turma. Com o passar dos meses foi possível perceber que os grupos de relações se tornaram mistos, com exceção de dois meninos que permaneciam afastados da turma. No começo de nossos trabalhos eles formavam um trio que sempre se posicionava contrário ao restante da sala, provocando e relutando contra as ideias das meninas, e conseguiam juntar as suas ideias outros meninos.

Os jogos, e outros trabalhos em grupo em que se dividia a turma em subgrupos por aproximação de temas que eles escolhiam que queria desenvolver, e assim um dos meninos do trio que discordava do restante da turma se aproximou mais do grupo das meninas. E ao final do processo ele estava mais próximo das meninas do que dos dois colegas.

Para mim foi uma experiência marcante discutir essas questões com crianças, em uma roda até abordei o conceito de gênero diferenciando-o de sexo, na distinção entre cultura e natureza. Meu receio era a forma de dialogar e explicar esses conceitos, depois de quase oito anos desenvolvendo essa questão com jovens do Ensino Médio, considerava um desafio abordar essa questão. Ainda mais diante de um levante ideológico nestes últimos dois anos contrário as discussões de gênero na escola, pautar e conseguir conversar com as crianças sobre o assunto e elas se envolverem e expressarem suas percepções sobre essa discussão foi muito fortalecedor.

[memória]

Dentre as variações que ocorriam foi escolhida para desenvolvermos a discussão que apontava o que os meninos pensavam sobre as meninas, e por isso não permitiam que elas jogassem. E para resolver esse impasse decidem fazer um desafio, um jogo: ‘meninos contra meninas’.

Segue a sequência definida como resultado do processo, estas cenas foram construídas ao longo de quatro encontros, totalizando oito horas/aula de aquecimento, improvisado com objetivo de continuar a cena e roda de conversa no final para avaliarmos o que fizemos naquele encontro.

Duas meninas iniciam no espaço de jogo brincando de um jogo de mão conhecido como *Parará*, que consiste em uma rítmica falada com as palavras que forma uma rima em que trocam as vogais e aceleram o ritmo das batidas das mãos e da pronúncia das palavras:

Parara, parati-parara, parati-parara, paratipa-rarara.

Perere, pereti-perere, pereti-perere, peretipe-rerere.

Piriri, priti....

Pororo....

Pururu....

Parara, pereti-perere, piriti-piriri, porotipu-rururu.

Enquanto realizam o jogo dois meninos entram em cena trocando passes com uma bola de futebol. Outros quatro meninos se aproximam, e assim começam os diálogos.

Menino A: *E aí mano!!! Bora jogar bola?*

Menino: *Bora! Demorô!*

Menino C: *quem escolhe os times?*

Menino B: *Eu*

Menino D: *e eu também.*

Os meninos tiram no par ou ímpar quem vai escolher primeiro. E as meninas param de brincar e ficam observando o que os meninos estão fazendo. Quando os meninos começam a escolher os times, elas se aproximam.

Menina A: *O que vocês estão fazendo?*

Menino A (em deboche e virando os olhos): *vamos jogar bola.*

Menina A: *A gente pode jogar com vocês?*

Meninos: *Não!*

Menina A (espantada após a sonora resposta negativa): *por quê?*

Menino A: *Porque menina não sabe jogar bola.*

Menina B: *Nada a ver.*

Menina A: *é mesmo. A Marta joga bola.*

Menino B: *A Marta é uma menina moleque.*

Menina B: *Não é nada. As meninas podem brincar das mesmas coisas que os meninos.*

Jogar bola é para menino e pra menina.

Menino B: *Mas vocês não sabem joga bola.*

Menino E: *Nossa!!! Vocês estão sendo machistas. Não acredito que pensam assim ainda!*

(No primeiro dia que esse menino entrou e falou essa frase, as meninas aplaudiram, mesmo aquelas que ainda estavam fora de cena. E paramos por aí para conversamos sobre o que havíamos realizado.)

Meninos D e C: *Então vai lá, otário. Vai lá brincar de boneca com elas.*

Menino E: *Parem de me empurrar. Só porque não concordo com vocês. Seus otários.*

Vocês são um bando de trouxas machistas.

(o menino E e as duas meninas se retiram de cena)

Entram um grupo de meninas que variava conforme o dia de nosso encontro, às vezes cinco meninas em outros encontros três. Elas entravam no meio da roda dos meninos, empurrando-os.

Marta: *Dá licença aqui. / Eu ouvi bem? / Ouvi vocês proibindo as meninas de jogarem bola, dizendo que menina não pode jogar? Que história é essa? Por que elas não podem jogar?*

Menino D: *Porque menina não sabe jogar bola.*

Marta: *Claro que sabe. Eu joga bola, e muito bem. E nós aqui joga bola. Tem um monte de mulher que joga. A Marta foi escolhida 6 vezes como a melhor jogadora do mundo, e joga melhor do que o Neymar.*

Menino B: *Porque menina é ruim de bola.*

Marta: *Não sei disso não. Agora vocês meninos... vixi. Vocês são muito perna de pau.*

Menino C: *Você é a jogadora da seleção Marta?*

Marta: *Não.*

Menino B: *Então pronto. Você é ruim.*

Marta: *E você é o Neymar? Não, né?! Então tu também não joga nada.*

Menina C: *Então bora fazer uma coisa... a gente faz um jogo, um campeonato para ver quem ganha.*

Menino: *aceitamos. Bora lá.*

Menino E: *Eu vou ser o juiz. Para que ninguém roube aqui.*

Todos saem.

Um dos meninos fala: *Um tempo depois*

As meninas voltam comemorando, e os meninos discutindo de quem era a culpa pela derrota.

Você é burro. Perdeu aquele gol! Seu perna de pau, perdemos por sua causa! A culpa não foi minha. Vocês que são lerdos.

Menina D: *Então... quem é que não sabe jogar agora? Hein?*

Menino C: *Foi roubado o jogo*

Menino D: *É verdade. O juiz ficou cego, não viu várias faltas.*

Marta vai até o menino E, que era o juiz da partida, e fica olhando bem nos olhos dele e pergunta: *Você está me vendo?*

Menino E (assustado) *eu? Estou.*

Marta: *Está vendo. Ele não está cego.*

Menino E: *Vocês perderam três gol de bobeira.*

Menina C (se posicionando no centro de todos de forma sarcástica) *Espera! Estou ouvindo uma coisa... Ah olha só! Eu escuto o hino da vitória. Estão ouvindo (abrindo os braços e girando) hum eu tô* (começa a rir e as meninas acompanham)

Menino A: *Eu sou o Pelé. Eu fiz os únicos dois gols do time dos meninos. Eu jogo muito.*

Fotografia 11: As meninas reivindicam o direito de jogar futebol com os meninos.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Tínhamos uma história sobre machismo entre crianças, em cada encontro os diálogos eram modificados, mas um eixo que norteava a narrativa permanecia. Algumas falas foram sendo fixadas como utilizar a jogadora Marta como exemplo, e comparar com o jogador Neymar. A interferência do menino se colocando como juiz também permaneceu.

Foram incluídos no caminho gritos de guerra para acirrar a disputa entre os dois times. O retorno também ganhou um grito de vitória.

A discussão entre os meninos alterava em cada nova passagem, mas a ideia de culparem uns aos outros pela derrota sempre estava presente.

Quando dei por finalizada a história algumas crianças diziam que falta o final. Mas eu apontava que já tínhamos alcançado o final, mas elas estavam se referindo a um final com uma moral da história. Disse para eles combinarem o que falariam, perguntei se queriam falar juntos em coro, porque um maior número de vozes pronunciando a frase poderia ser mais bem ouvida pela plateia, mas acharam melhor um menino e uma menina dizerem algo.

E escolheram o menino E que foi o juiz e que havia sofrido ofensas por se colocar ao lado das meninas, e entre as meninas elas escolheram a menina que interpretava a Marta.

[prática]

] reflexão [

O processo de construção dessa obra aconteceu de maneira contínua a cada encontro. Algumas vezes retomávamos a história na roda de conversa apontando possíveis caminhos para o desenrolar que seriam desenvolvidos na improvisação que foi a marca deste processo.

Ao longo das improvisações as crianças foram percebendo que era preciso mover uma série de elementos para contar as histórias que criavam. Não bastava a palavra, era preciso incorporar uma forma de demonstrar sensações e reflexões.

O jogo de mãos substituiu a cena inicial em que as duas meninas fingiam conversar enquanto observavam os meninos se aproximando. Havia uma grande dúvida sobre como iniciar o embate entre meninos e meninas. A inserção de meninas brincando de bonecas foi rejeitada pelas meninas, e eu concordei que um outro jogo que não fosse o futebol ficaria melhor.

No último ensaio surge um muro em que as outras meninas observavam o diálogo entre o grupo de meninos e as duas meninas que desejavam jogar bola. Antes a personagem Marta e as outras meninas entravam em cena e diziam que haviam escutado, mas todos achavam estranho porque ninguém sabia onde elas estavam para terem visto e ouvido a conversa. Então a ideia do muro deu um ar engraçado a cena, pois a menina que interpretava a Marta com a cabeça acima do muro, fazia cara de espanto, indignação, dando risada em alguns momentos.

E logo em seguida elas saem do muro encarando o grupo de meninos e questionando seus comportamentos em relação as meninas.

Muitas vezes as próprias crianças paravam o jogo e reiniciavam a cena. Solicitavam para alguma atuante repetir a cena, sugeriam gestos e falas. Perguntavam para o professor se poderia se posicionar de determinada maneira, e eu procurava intervir o menos possível, porque acredito que coletivamente poderíamos resolver as questões técnicas que surgiam ao longo das repetições das cenas.

Acontecem também no momento do jogo, alguma criança sugere algo, então recomeçam do ponto onde pararam. Não recordo de acontecer alguma resolução no momento de jogo, ou melhor, inserindo a solução atuando, mas sempre parando. E assim conversam sobre a cena, alguns apontam o que pensam, e me envolvo tentando dizer o mínimo possível como fazer, mas buscando problematizar para que possa pensar nas soluções, e assim para recomeçar.

Quando percebo as dificuldades em encontrarem soluções para a continuidade da narrativa, ou de movimentação procuro propor alternativas que estimulem as capacidades de olhar, sentir, mover-se no espaço. Geralmente ingresso como personagem, como por exemplo em um determinado encontro em que as crianças estavam encenando uma briga de torcidas, e todas que entravam acirravam ainda mais a briga. Entrei como um idoso de bengala, dei uma bengalada naqueles que se mostravam mais valentões e perguntei o que estava acontecendo, e que eu iria chamar a polícia.

Então os valentões correram, e os outros me contaram o que havia acontecido. Após escutar sai de cena, e eles continuaram com os preparativos para o jogo.

Em outras oportunidades demonstrava uma maneira de atuar, seja em movimentação ou pronunciando alguma fala. Ficava muito desconfortável em demonstrar algo com o receio de impor uma certa maneira de fazer, mas percebo que a demonstração pode ter um objetivo didático com objetivos específicos e claros.

Em nosso caso os objetivos da demonstração de um gesto, por exemplo, apoiavam uma forma de ilustrar uma ideia posta pela turma. E teriam a intenção de estimular a criticidade e a criatividade, além de propor alternativas para resolver problemas encontrados na construção das cenas (VEIGA, 1991 *apud* TELLES, 2012).

Quando entrei como um dos jogadores derrotados para ilustrar possibilidades de posicionamento e estruturação do corpo para que pudessem deixar claro para quem assiste que foram derrotados, antes mesmo do anúncio. Cabisbaixo, levantando a cabeça demonstrando

vergonha, ou andando energicamente de um lado para outro queria demonstrar minha indignação pela derrota diante do time das meninas.

Essa entrada dos meninos acabou sendo modificada porque decidiram pela entrada triunfal das meninas comemorando com um grito de guerra. Dessa forma não havia mais o motivo de um elemento que comunicasse a derrota, mesmo assim essa demonstração fez parte do processo.

No processo de outras turmas também ingresso na cena afim de demonstrar possíveis maneiras de atuar. Como atuando como árvore para demonstrar que precisamos mostrar o esforço no deslocamento com as raízes, queria mostrar que as árvores poderiam caminhar na história, mas que deveriam apresentar um forma e movimento condizente com sua estrutura.

Na construção de cenas por meio da improvisação percebo que entrar em cena demonstrando possíveis maneiras de atuar é uma forma de ensinar conteúdos técnicos das artes cênicas. Apenas dizer para as crianças que precisa colocar intenção no movimento é muito abstrato, exigir que ela tente incansavelmente encontrar a melhor maneira de demonstrar é impor uma forma de construção que atores profissionais desenvolvem, e não é o caso em uma proposta de ensino de teatro na Educação Básica.

Demonstrar e fazer juntos é uma estratégia que auxilia no desenvolvimento de outras percepções sobre o espaço e o corpo, pois estamos realizando um exercício com uma intenção de buscar uma forma de expressar determinada situação ou sentimento, e assim a construção desse gesto ou fala se torna uma investigação coletiva. Pois colocar todas as crianças do grupo para andar como se estivessem em um terreno lamacento, vai contribuir diretamente para aqueles que interpretam personagens que viverão cenas nessas condições, e ao mesmo tempo, oferece aos outros um espaço de pesquisa e conhecimento de possíveis formas de expressão.

[reflexão]

E no dia da apresentação...

Três crianças faltaram, justamente aqueles que conduziam as cenas porque tinham as falas mais importantes. Por mais que não tivéssemos escrito um texto e decorado, as passagens possuíam as mesmas intenções, as crianças tinham referências em palavras, como por exemplo, citar a jogadora Marta já acionava algumas reações.

Mesmo assim com as ausências conversamos e todos queriam apresentar, e estavam animados e receosos em errar algo. Um dos meninos disse “a gente improvisa, todo ensaio a gente muda as falas, não vai ser problema”.

A turma ficou chateada porque não tiveram a mesma repercussão que as outras apresentações, sendo que está tinha sido a primeira a ficar pronta. E com mais tempo de ensaios aparentemente era aquela que daria mais certo.

Link para apresentação no dia da Mostra do Projeto *Ecoviver*.



Fonte: acervo UME Dom Pedro I, 2019.

] reflexão [

Na verdade, fizemos duas apresentações para um público. Na primeira a plateia formada pelas quatro turmas que participaram do projeto *Ecoviver*, com a equipe gestora da unidade escolar e duas representantes da ONG, alguns funcionários que estavam na escola também acompanharam a apresentação.

Nesta primeira estamos com todos os atuantes presentes. Foram os primeiros a apresentarem, entraram no palco com muita força e pareciam estar bem à vontade, assim como ocorreram nos ensaios em sala e no pátio. Depois da apresentação as crianças começaram a avaliar como foi a apresentação, quem esqueceu fala, quem falou baixo, elas apontavam os momentos em que a plateia deu risada que havia sido realmente engraçado.

No encontro após apresentação as crianças comentavam também sobre quantas vezes um dos meninos olhou para a câmera ao invés de prestar atenção na cena, elas diziam que foram mais de quinze vezes.

Na conversa as crianças disseram que ficaram muito satisfeitas com a apresentação, e perguntaram se iriam apresentar para os familiares no final do ano. Porque a escola tem uma mostra de trabalhos em que os pais vão à escola para apreciar os trabalhos realizados, e sempre ocorrem apresentações de teatro, dança e coral.

Apesar da confirmação de que iriamos apresentar novamente, a maioria dizia que queria fazer outras atividades em nossos encontros. Queriam pintar e desenhar e dar um tempo nos jogos de improvisação. E assim foi realizado, só retomamos a montagem realizada duas semanas antes da Mostra de trabalhos da escola.

Aproveitei para refletir sobre alguns pontos que ocorreram no processo. Como a atitude da menina que interpretava a Marta, se ela faria o mesmo que a personagem: questionar e desafiar os meninos?

A menina respondeu positivamente, porque “não abaixa a cabeça para nenhum menino”, e as meninas confirmaram que “realmente ela seria capaz de questionar e desafiar os meninos”, porque na sala “ela já tem essa atitude de chamar a atenção, dar bronca nos meninos quando estão provocando as outras meninas”.

Perceber como as crianças sentem e reagem as atitudes machistas em relação ao brincar e aos afazeres da rotina escolar me ajudou mais ainda a repensar minhas percepções sobre como e o que trabalhar com as crianças nos encontros. É possível abordar todo tipo de assunto e, muito importante, diria fundamental, abrir para que elas tragam seus interesses e anseios.

O que levou essa turma a aprofundar na discussão sobre preconceitos, ao invés da questão ambiental como ocorreu nas outras turmas, talvez seja porque nosso papo inicial no encontro com a chuva de ideias para destrinchar o tema ficou mais nessa questão. Não indiquei na lousa que dentre os “17 *Objetivos para um mundo sustentável*” estariam envolvidos o combate a pobreza, desigualdade de gênero, étnico-racial ou social. Esse reconhecimento se deu a partir de pensarem o que pode impedir as pessoas de viverem de forma digna.

Os educandos identificaram fatos discriminatórios como aqueles que causam dor nas pessoas, não apenas dor física, como também a exclusão social. Os primeiros relatos mostravam que o *bullying* causa dor em muitos deles, e por isso o escolheram para abordarmos e compreendermos melhor a questão. Em outras turmas as questões que os preocupavam foram outras, e assim os jogos e conversas se encaminharam de outra maneira, tanto que nos levaram mais a questão ambiental, que também é social, mas diferente das questões sobre desigualdades.

Se eu tivesse que criar um texto para que elas pudessem ensaiar para apresentar para escola, eu não pensaria em abordar a questão do preconceito por uma brincadeira como elas pensaram e criaram. Dessa maneira o envolvimento nos jogos para composição desta história pode ter se intensificado porque a situação foi escolhida por elas.

Não teríamos as mesmas experiências e desdobramentos com um texto literário sugerido por mim, talvez até tivéssemos menos crianças envolvidas na montagem. Porque no início não havia a preocupação em se preparar para uma apresentação, a turma estava jogando, se divertindo e ao mesmo tempo descobrindo os olhares e pensamentos de cada um sobre o assunto, e isso é muito enriquecedor no processo de ensino.

[reflexão]

2.2 - O processo no 4º ano D: O dia em que as árvores visitaram o prefeito.

] memória [

Após o encontro em que jogamos a partir dos desenhos elaborados pelas crianças. Levei para a sala vários recortes de TNT com diferentes tamanhos e cores em que predominavam os tons de azul e verde, mas também tinham alguns de outras cores: vermelho, roxo, amarelo, preto; outros materiais como um conduíte amarelo e uma espécie de 'rede' verde (utilizada para fechar a janela e impedir a entrada de mosquitos).

A turma observou os quatro desenhos que tínhamos na sala, porque havia solicitado para as crianças elaborarem em casa e trazerem no próximo encontro os desenhos baseados nos jogos de improviso que havíamos realizado após a discussão sobre sustentabilidade. Mas tivemos apenas estes quatro desenhos, e assim modifiquei a estratégia. Aquelas crianças que trouxeram os desenhos escolheriam outras crianças para formarem seu grupo para que pudéssemos improvisar as histórias a partir do que compreendiam sobre o desenho.

Fotografia 12: A vila e o rio.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 13: Família e a reciclagem.



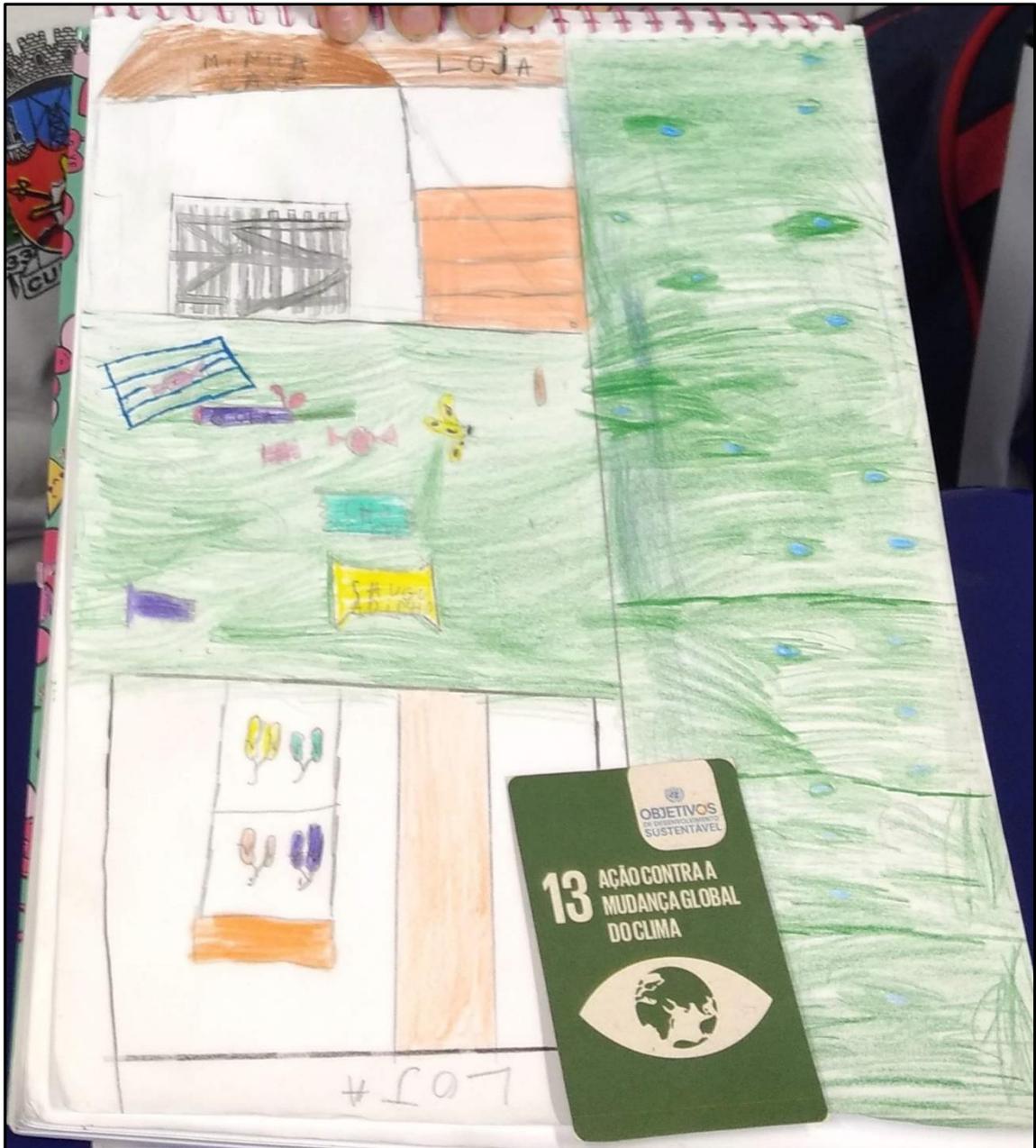
Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 14: O parque.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 15: O problema do lixo na vila



Fonte: acervo do autor (2019)

Nesta turma as crianças escolheram dentre os 17 objetivos para um mundo sustentável aqueles que se relacionavam com seus desenhos. Foi uma escolha dos grupos que se formaram, eu em nada opinei ou interfeiri nessa associação.

A vila aparece em dois desenhos, a ideia da vila vem do sentimento gerado pelo local onde moram. O bairro chama-se Vila Natal, mas os moradores a chamam de “vila”. No começo eu associei ao clima de vila, como um lugar onde todos se conhecem e uma vida comunitária e compartilhada entre os moradores daquelas ruas e quadras, mais ou menos como era na minha

infância na rua onde moro, mas não tinha certeza. Nos desenhos a representação de vila se aproximava daquela que eu imaginava, como um lugar onde todos são conhecidos e se ajudam nos problemas cotidianos.

Nas cenas improvisadas essa sensação de comunidade estava presente, quando encenavam as personagens entravam e se cumprimentavam chamando pelo nome, deixando a ideia de que todos os dias essas pessoas se encontram nestes mesmos lugares.

Muito interessante elas deixarem evidente isso, não sei se ocorre essa sensação no bairro, mas essa ação me deixou esse clima de comunidade.

Após apresentarem os desenhos, o próximo passo era retomar a história improvisada, mas agora teriam a possibilidade de criar adereços e cenários. E assim as crianças começaram a configurar o espaço com os objetos que eu deixei a disposição para utilizarem no jogo.

O primeiro grupo começa a apresentação com uma menina gritando: *Quem quer tapioca? Olha a Tapioca!*

Ela oferece tapioca para os colegas que estão na plateia, um menino entra no jogo e pergunta o preço. A menina que interpretava a vendedora havia preparado alguns objetos com papel, inclusive fez guardanapo e a própria tapioca. Ela entregou o produto para o menino e continuou a venda por algum tempo mais, outras ações dessa personagem foram regar as plantas e alimentar um peixe em um lago. Depois recebeu uma pessoa que parecia estar visitando o local, que parecia ser um parque. Essa personagem que chegou comeu tapioca, passeou pelos lugares e jogou o lixo no lago, o que desencadeou um bate-boca entre a tapioqueira e essa visitante.

Um menino criou a caracterização de árvore, utilizando os tecidos verdes e a 'redinha' para compor sua caracterização. Ele iniciou de joelhos bem próximo ao chão, com o passar da cena ele foi se levantando. Na roda de conversa o menino nos explicou que a intenção era mostrar o tempo passando e a árvore crescendo, e observando as pessoas poluindo o parque.

Fotografia 16: O menino árvore.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 17: Panorama da cena no parque da tapioqueira.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Na imagem acima é possível observar o menino-árvore ainda não adulto e a tapioqueira e a cliente já brigando por causa do péssimo comportamento da cliente que insiste em jogar lixo no parque. O peixinho está sentado no tecido azul, que representa o lago, por vezes ela deita, e rola no tecido, como se o peixe estivesse movimentando e brincando.

Enquanto acompanhamos a briga entre as duas personagens, que vai da discussão à perseguição correndo pelo espaço aos gritos, o menino-árvore se levanta, estica os braços se espreguiçando. Para mim a cena não teria desdobramento sem alguma interferência porque as meninas ficaram correndo uma atrás da outra e brigando. Porém, como ao redor outras coisas aconteciam, a menina que interpretava o peixe começou a se debater, fez uma levantada como se fosse seu último respiro de vida e o menino-árvore começa a caminhar de forma lenta, não esquecendo de demonstrar que tinha raízes que dificultava sua locomoção.

A partir destes acontecimentos decidi esperar mais um pouco para ver o que poderia acontecer. O menino-árvore vai até o centro do espaço e faz um discurso em defesa ao meio-ambiente, dando bronca em todos que estavam na plateia. Depois se volta para a menina-turista dizendo que ela precisa limpar o lago e nunca mais poluir o parque.

Na roda de conversa o menino-árvore disse que pensou que deveria fazer alguma coisa porque a cena estava uma bagunça e não se resolvia nada em relação a poluição, ele foi lá e resolveu.

Outra história criada com a mesma dinâmica: a partir dos desenhos e de uma conversa prévia as crianças combinaram personagens e o fio condutor da história, depois escolheram materiais para utilizar na dramatização.

Um grupo de vendedoras de roupas se envolve com um empresário que constrói uma indústria próximo do comércio delas, e com o tempo o rio que passava pela comunidade fica poluído.

Nesta cena um menino se caracterizou de árvore também utilizando a rede verde, contudo, ele não se movimentou e nem falou nada durante o drama. A história se perdeu em uma discussão com ofensas entre o dono da fábrica e as vendedoras.

O menino-árvore caiu no chão, e uma outra criança que assistia, que não estava no grupo que se apresentava grita: *Está tão ruim que até a árvore caiu e morreu.*

Assim a narrativa se encaminhou para este novo fato. A população culpando o prefeito pelos acontecimentos de degradação do ambiente. O prefeito resolveu prometendo que iria instalar lixeiras, que haveria coleta de lixo e plantação de mais árvores.

O quarto grupo apresentou um pipoqueiro que roubou a cena com suas estratégias de venda: - “Olha a pipooooocaaaaa” - gritava o menino, repetidas vezes e cada vez mais alto. A sala ria e eu também em uma mistura de surpresa e satisfação.

A trama se desenhou em pessoas que compravam pipoca e jogavam o lixo no parque. O pipoqueiro brigava, dando bronca nas pessoas e dizendo frases com tom de lição de moral.

] prática [

] memória [

Esses quatro grupos trabalharam nesses improvisos durante quatro tempos de encontro (dois dias), porque precisava dar tempo para eles construírem o ambiente, experimentarem caracterizações. Durante a dramatização as crianças paravam para

recomeçar porque para elas um erro exigia que refizessem o caminho. Assim, o tempo de cada grupo variou, o primeiro jogo mencionado, por exemplo, consumiu totalmente durante os dois tempos de encontro do dia.

Nessa fase eu não interferi ou interrompi o desenvolvimento das improvisações. Porque estávamos no início do processo, precisava observar o que construíam e como para depois seguir na proposição de outras rodadas de improvisação para possivelmente unirmos essas histórias em uma. O que dificulta nessa turma é a indisciplina, ocorrem muitos casos que preciso encaminhar para a orientadora pedagógica. São xingamentos, as vezes uns empurram ou batem nos outros por causa de uma piada ou resposta atravessada, esses episódios dificultaram um pouco o processo, por isso que também foi tão longo.

Nesta turma tem a presença de uma professora que acompanha uma criança com deficiência auditiva, durante os encontros ela comunica para a menina as minhas orientações, mas no jogo são as colegas que comunicam para ela o que está acontecendo. Percebo que a professora tem uns olhares que interpreto como se fossem de reprovação ao que está acontecendo.

Esses olhares despertaram em uma a sensação de que ela deve achar que sou um péssimo professor. Porque aparentemente deixo eles fazendo o que querem e como querem sem dar muito direcionamento. Mas esta é a dinâmica como entendo nesse processo, preciso observar como as crianças criam as histórias, como se relacionam com o espaço, como reavaliam suas ações durante o jogo para posteriormente trabalharmos juntos no desenvolvimento das criações.

Não fico preocupado como as pessoas julgam meu trabalho - na verdade fiquei um pouco, afinal podem surgir comentários de que não estou dando aula - mas se acaso vier esse questionamento explicarei a metodologia de trabalho com jogo de improviso e dramatizações.

[memória]

] reflexão [

Qual era a percepção da professora especialista em deficiência auditiva que acompanhava os encontros como intérprete de uma criança? Por vezes eu ficava observando a intérprete, os olhares e seu silêncio me pareciam que as vezes ela não entendia o que estava acontecendo, ou não se importava e achava que era uma “grande bagunça”.

Um dia resolvi perguntar o que ela achava das apresentações das crianças, e ela disse que era “muita bagunça e não sabia como eu aguentava tanta gritaria”. Confesso que nem eu mesmo sabia como eu conseguia concentrar quando as crianças ainda estavam experimentando o uso dos tecidos e objetos para compor suas cenas e outros grupos geravam situações que pediam minha intervenção para solucionar conflitos. Acredito que porque estava conectado a dinâmica do encontro, esses contratempos, considerados ‘bagunça’, ‘tumulto’ foram sendo interpretados por mim de outra maneira.

No capítulo anterior explicito minha ânsia em conceber estratégias para controlar os ânimos das crianças, principalmente no início dos encontros durante a (des)arrumação da sala e mesmo durante os jogos. Com o tempo consigo perceber a importância que esse espaço aberto tem para as crianças, como um tempo em que o corpo pode se movimentar, as regras de distância e silêncio são quebradas não por uma orientação do professor, mas este também não impôs a postura do silêncio enquanto não começamos as atividades. Como observo algumas turmas com suas professoras regentes, quando entro em determinadas salas parece que as crianças nem respiram, e os encontros de arte e educação física se tornam um momento de libertação.

Com relação a este processo com a turma do 4ºE, por vezes era difícil iniciar o jogo de improviso porque a turma era muito inquieta, talvez por isso levamos tanto tempo para conseguir desenvolver as três histórias. Mas foi o tempo necessário e suficiente que correspondeu à metodologia de trabalho de construção de dramatizações por meio do improviso.

Foi a experiência mais difícil de construção de uma história. Mas devemos considerar que todas as crianças da turma queriam participar, o que não ocorreu nas outras duas turmas. Era impossível desenvolver os jogos de improviso com todos ao mesmo tempo, porque as crianças ficavam me perguntando se podiam entrar no jogo, se poderiam fazer determinada coisa, e muitas vezes a entrada de um gerava descontentamento nas crianças que estavam em cena.

Por isso a estratégias de dividir a turma em quatro grupos e deixar um tempo para que elas pudessem pensar no que iriam fazer em suas histórias contribuiu para que durante as improvisações as crianças conseguissem resolver entre si os impasses que surgiam, e em grupos elas criavam uma espécie de consonância umas com as outras para compreender e unir o que todos queriam.

O jogo de improvisação realizado pelos grupos seguia um certo roteiro determinado pelas crianças. Contudo, ninguém sabia ao certo como cada atuante desenvolveria sua parte, por isso as surpresas proporcionadas pelo vendedor de pipoca, pela cliente que discutiu com ele por causa do preço da pipoca, bem como o menino-árvore que percebendo que a história se perdia em uma briga interminável entra na cena e resolve o impasse conduzindo a história para um final clássico com a lição de moral.

Esperar o desenrolar das cenas, deixando com que elas aconteçam até o ‘término’ ou o que as crianças acreditam que seja o encerramento do jogo se tornou uma estratégia no processo de ensino. Depois conversávamos sobre as cenas apresentadas, as crianças explicavam por que agiram daquela maneira, as vezes falavam em mudanças que poderiam fazer.

As crianças espectadoras também comentavam as cenas assistidas, apontavam o que mais gostaram, bem como aquilo que não agradava a elas, sugeriam soluções ou outras ações. E assim completávamos uma parte do processo, a seguir poderíamos repetir a mesma cena pensando em novos elementos, ou a construção de novas cenas, isso dependeria da vontade da turma.

Eu como educador e orientador do processo, muitas vezes sugeria a repetição ou que arriscassem outra forma de fazer. Sendo assim, a observação das crianças improvisando as cenas era importante para o andamento do trabalho. A partir dessas observações eu poderia trazer elementos novos como objetos para utilizarem, músicas para tentarmos incluir nas cenas, e principalmente elogiar os caminhos que as crianças percorriam em cada jogo.

Os grupos preparavam um roteiro, que era o ponto de partida que orientava a criação dos atuantes. Os itens destes roteiros elaborados pelos grupos eram compostos de um lugar onde aconteceriam as cenas, as personagens de cada criança, e muito sutilmente o que aconteceria. Por exemplo, não estava previsto no roteiro que a árvore sairia do lugar e agiria daquela forma em defesa do parque.

Os elementos contidos nos roteiros criados pelas crianças a partir dos desenhos e da nossa conversa transmitiam a ideia de “*lugar, situação, personagens*” (RYNGAERT, 2019) como as caracterizações para criar uma história. Os diálogos e ações seriam criados na

improvisação, dessa forma seguindo esses três princípios básicos estavam livres para compor as cenas tendo um fio condutor.

A situação envolvida nas quatro histórias era a questão da poluição. O curioso que o lugar escolhido não tinha semelhança com a localidade da escola, e nem se passou em um centro urbano. Mas em lugares que aparentavam ter um ambiente preservado que sofria o impacto da ação humana, e este se torna o conflito a ser pensado e resolvido por meio do improviso.

Como o belo lugar se torna degradado pela poluição, as crianças deixam claro os culpados pelos atos e de diferentes maneiras traçam soluções. Em nenhum momento interferi com opções para resolverem as cenas, o tempo de construção foi longo e ao mesmo tempo suficiente para uma situação que era desenvolvida conforme as ações dos personagens. Pensar as reações e como se inserir exigia tempo de planejamento que no primeiro grupo aconteceu no decorrer do jogo, sem paradas para repetir ou formular as possibilidades.

Ao contrário dos outros dois grupos, que muitas vezes pararam para retomar uma situação encenada com objetivo de compreenderem melhor o que estava se passando, neste grupo ideias eram compartilhadas antes de serem improvisadas. No meu papel de professor apenas indicava que precisavam experimentar para ver como ficaria determinada solução.

Essas experiências despertaram meu olhar para como as crianças construíram seus personagens e atuaram no jogo. A construção do menino-árvore que se movimentava em seu lugar elevando o corpo para nos passar a noção de tempo de crescimento, e mesmo seu deslocamento para agredir a visitante que jogou lixo no lago me fez pensar no conceito de *metamorfose* desenvolvido por Joana Lopes (2017).

A arte-educadora apresenta no livro *Pega Teatro*, cuja primeira edição foi em 1981, uma teoria e prática para o ensino do teatro, baseada no *jogo dramático espontâneo*. Por meio das narrações de experiências dos trabalhos que realizou entre os anos 1960 e 1970 com operários no ABC paulista, com comunidade na periferia de Londrina (1972 a 1975) e com outros grupos em São Paulo, apresenta aspectos de seu trabalho artístico-pedagógico em artes cênicas.

No capítulo intitulado “*Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão*” Joana desenvolve o conceito de *metamorfose* definindo como um fenômeno básico para haver jogo.

A *metamorfose* é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. Entretanto, a visão do atuante sobre o personagem que este cria para si é a nova e passageira circunstância de vida

no espaço delimitado física e intelectualmente pelo jogo dramático. (LOPES, 2017, p.96)

A *metamorfose* seria o ponto mais alto da vivência de jogo, na qual o atuante desenvolve, mergulhado no processo criativo, uma compreensão sobre si mesmo e os outros. Analisando o exemplo do menino-árvore percebo que ao criar uma situação que resolveu a história, ao mesmo tempo cria uma solução estética para a atuação de seu personagem, ao desenvolver uma forma específica de caminhar, olhar e falar com as outras personagens no jogo.

Estas experiências permitem compreender que durante o jogo o atuante liga a dimensão estética a outras que definem seu lugar e papel na sociedade. Ao criar as condições e narrativas de sua personagem também está incluindo suas interpretações e expectativas em relação ao mundo social. É a capacidade de imitar e criar vidas outras que transmite a sua relação com o mundo mais próximo e mais longínquo.

Em uma perspectiva mais contemporânea, o processo construído pelo jogo não resulta em um produto pré-definido de antemão, mas em um invento a ser construído por meio de uma construção coletiva, como algo que vai sendo gestado ao longo de um tempo.

A maturação da *capacidade de metamorfose dos atuantes* (CABRERA, 2016; CABRERA in LOPES, 2017) é a realização da experiência do sensível e social, que auxilia na compreensão da realidade, e impulsiona a transformação no contexto histórico em que os educandos se inserem, não mais como personagens esquemáticos de uma texto dramático literário definido de antemão, mas como sujeitos históricos que constroem e reconstroem um texto cênico a partir do jogo dramático e das interações com sua realidade social.

Quanto mais o atuante cultiva a capacidade de metamorfose, ao mesmo tempo desenvolve a alteridade, a empatia, E assim poderá ter liberdade de assumir papéis e, ao mesmo tempo, ter domínio linguístico da linguagem dramática, podendo exercer ou não a profissão de ator ou atriz a partir do momento em que atinge uma maturação interior e recebe orientações éticas, poéticas e estéticas de outros, que podem ser parceiros de jogo, professores, educadores, diretores de teatro, entre outros.

O antropólogo britânico Victor Turner (1974) oferece aspectos para refletir o ritual, e aqui faço um paralelo neste contexto do jogo, como mencionei na introdução. A partir de pesquisas sobre práticas rituais do povo *Ndembu*, durante a década de 1960, percebeu que os rituais se configuravam como um importante elemento de reconhecimento e aceitação das regras sociais, como também de contestação destas.

O jogo de improvisação também se configura como um espaço de reconhecimento e desenvolvimento de capacidades e habilidades, além de oferecer formas de perceber a realidade, podendo gerar aceitações ou contestações sobre as situações percebidas.

Os jogos que tenho utilizado nas práticas nos encontros com as crianças privilegiam o trabalho com representações simbólicas. As crianças não ocupam suas posições tradicionais de estudantes, são atuantes construindo histórias, usando memórias e referências diversas. E criam junto com o educador um momento de reflexão, e nesse espaço jogamos com a realidade e a imaginação o que nos fornece novos olhares diante da realidade.

Os rituais assim como o jogo são manifestações repletas de representações simbólicas que fornecem significados sagrados, mas também sociais para as práticas realizadas. O momento ritual se situa como esse espaço que conjuga imaginário e realidade para criar explicações e justificativas para a vida cotidiana.

Para Turner (1974) os rituais são compreendidos como uma parada no fluxo da vida cotidiana, porém, não descolados totalmente da realidade. Configuram um momento extra cotidiano em que os sujeitos se encontram indeterminados, como em um processo transitório em que são destituídos de suas posições sociais, o que envolve o eu social real e um outro originado pela experiência ritual.

Dessa maneira os participantes dos rituais ocupam um entrelugares, que o autor chama de “morte social”, e assim podem renascer e reintegrarem-se novamente à estrutura social, reconhecendo as normas e padrões sociais como inevitáveis, ou com novo olhar, pensamento e ação em relação ao seu contexto e a estrutura social (DAWSEY, 2013).

Esse “entrelugares” nomeado pelo autor de *liminaridade*³⁷, é um momento de interrupção da vida cotidiana, em que os sujeitos saem de si para viverem outros, e esse instante são vivenciadas experiências que se constituem na relação com os outros, isto é, se realizam no compartilhamento das vivências e dos significados mútuos.

No jogo com as crianças a ideia ‘de sair de si’ se refere ao ato de viverem nas improvisações como outros seres. Percebo que muitas vezes podem jogar não como si mesmos, ou uma versão adulta ou mais madura de si mesmos, às vezes é uma versão de um ‘eu’ que naquele momento não sou. Compreendo que esses ‘Eus’ podem ser facetas de mim mesmo, e

³⁷ Esse conceito também foi associado aos estudos e análises no campo da antropologia da performance, que se origina do encontro de Turner com Richard Schechner, um diretor de teatro tornando-se antropólogo (Schechner), e um antropólogo (Turner) que nessa relação, torna-se aprendiz do teatro. O livro *Dramas, campos e metáforas* de Turner, publicado originalmente em 1974, e no Brasil em 2008, deixa clara as intersecções de uma concepção de Teatro com a Antropologia.

não um outro ser completamente novo, diferente em características e atitudes. No jogo ao atuar como diferentes personagens é como sair desse ‘eu’ que existe real em um tempo e espaço, e ampliar o próprio ‘eu’, ou ainda ser realmente um outro ‘eu’.

Crianças muito quietas, consideradas por muitos professores como apáticas, quando estavam em cena não pareciam serem a mesma pessoa. Enquanto atua, ecoa um ‘eu’ que a criança pode ser em outro lugar, ou que ela gostaria de ser, ou ainda um outro ‘eu’ desejado em ser algum dia.

Nas análises de Turner o ritual como experiência liminar é um momento que pode reforçar as regras sociais, ou as ressignificarem gerando conhecimento que influi nas práticas e formas de pensar a realidade, ou seja, podem gerar transformações na estrutura social.

Nos jogos de improvisação os atuantes experimentam outras formas de se relacionarem com as regras sociais. Ao reconhecerem essas regras nas relações que criam no jogo podem contestar, romper criando novas lógicas, ou se posicionar de maneiras não-habituais no contexto em que vivem. No jogar e criar situações os atuantes podem repensar a maneira como se relacionam com as convenções sociais, como ao atuarem como policiais reconhecerem a forma truculenta como abordam as pessoas pretas e periféricas, como também podem demonstrar e confirmar que o pastor tem razão em dizer que carnaval, bumba meu boi não são coisas de Deus, ou de repensar sobre isso. Seria uma possibilidade de romper as formas de pensar a realidade e a si mesmo, ou confirmar que essas maneiras como pensa e age são realmente verdadeiras, ou significativas para si mesmas.

Assim, a liminaridade frequentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e a um eclipse do sol ou da lua. As entidades liminares, como os neófitos nos ritos de iniciação ou de puberdade, podem ser representadas como se nada possuíssem. Podem estar disfarçadas de monstros, usar apenas uma tira de pano como vestimenta ou aparecer simplesmente nuas, para demonstrar que, como seres liminares, não possuem “status”, propriedade, insígnias, roupa mundana indicativa de classe ou papel social, posição em um sistema de parentesco, em suma, nada que as possa distinguir de seus colegas neófitos ou em processo de iniciação. [...] As distinções seculares desaparecem de classe e posição desaparecem, ou são homogeneizadas (TURNER, 1974, p. 117 e 118).

Tenho percebido que o momento do jogo constrói o momento *liminar*, como um tempo e espaço em que os jogadores experimentam em uma situação que suspende algumas diferenças entre eles. A questão de gênero na escolha dos personagens interpretados é muito presente, os meninos escolhem personagens que demonstrem serem homens no imaginário do senso comum, e as meninas também.

Mesmo assim essa suspensão de características que podem determinar quem é o melhor estudante da turma, não estão presentes no momento do jogo. Se uma criança que ainda não adquiriu as habilidades de leitura e escrita joga com outra que está plenamente desenvolvida nestas características, isso não interfere no seu envolvimento com o jogo de improviso.

No jogo as crianças se arriscam em tentativas de reconhecer os acontecimentos, e talvez encontrar um caminho para refletir sobre esses acontecimentos da vida cotidiana. “A liminaridade é usada, portanto, metaforicamente para situações nas quais se alarga o espaço do lúdico, da experimentação, das invenções e da liberdade de e para alternativas potenciais” (LOPES, 2017, p.18). Um espaço que promove práticas coletivas, e a vivência de um momento que pode determinar construções diversificadas, que podem ser influenciadas pelos envolvidos no jogo.

O jogo de improviso visto como ferramenta para alargar a experiência de vida, desenvolver a percepção, sensibilidade, inteligência, a capacidade criadora. Ou ainda, reviver essa capacidade criadora não-desenvolvida ou suspensa ao longo da vida, já que o entendimento de Joana Lopes é de que essa capacidade pode não se desenvolver ou estagnar após a infância (ou ainda nela), e o *jogo* seria uma forma de crianças, jovens, adultos e idosos se reencontrarem com essa capacidade criadora e a cultivar de forma contínua e continuada (CABRERA, 2016).

Trata-se de um movimento de aguçar as percepções, estimular ações, motivar o encontro com os outros e com um mundo aparentemente ‘fora da realidade’ imediata, porém, que está no interior da realidade objetiva. Na desconstrução do espaço artístico consagrado, convencional, podem-se abrir as fronteiras já delimitadas e distinguem-se dois lugares: a realidade e um ‘outro lugar’: a *liminaridade*: em que nesta confluência convivem os cidadãos cotidianos e seres novos, que vivem o curto espaço de tempo do jogo.

[reflexão]

] prática [

Roda de conversa sobre as histórias contadas.

A turma do 4ºD e eu iniciamos as tentativas de unir todas as quatro histórias, em uma única para compor a apresentação de encerramento do projeto *Ecoviver*. Poderia ter trabalhado com os quatro grupos separados e assim ter quatro pequenas histórias para

apresentar. Mas com as dificuldades em lidar com essa turma por ser muito numerosa, o que dificultaria minha dedicação a acompanhar os quatro grupos de maneira diferente. E como as histórias criadas possuíam o mesmo lugar: o parque, a mesma situação que era a preservação do parque, o que diferenciava eram as personagens, em todos eram vendedores que cuidavam do parque pois este era seu local de trabalho e moradia.

O grande dificultador era mesmo que todos da sala queriam participar, isso gerou uma demanda enorme para conseguir mediar os processos em que as crianças organizavam as personagens e as situações.

Muitas brigas e discussões, assim tive que mudar a forma de conduzir os jogos, ao invés de observar, não me ausentando do jogo, mas em uma observação atenta e ativa para agir no sentido de promover o jogo, e após o jogo fazer as discussões, nem mesmo ingressando como professor-personagem eu conseguia mudar os rumos de alguma discussão acalorada entre as crianças, muitas vezes porque não aceitavam a ação ou posicionamento da personagem da outra. E assim as crianças abandonavam constantemente o jogo para reclamar de algo, seja porque “fulana falou algo que uma não gostou”, ou que “entraram e fizeram fora do combinado”, ou ainda que “não faziam como um determinado grupo queria que a dramatização fosse realizada”.

Dessa maneira tive que reorganizar as personagens, limitando número de árvores, visitantes, vendedores, enfim todos. Teve algumas exceções como no caso do prefeito, a tapioqueira e o pipoqueiro que a própria turma concordou com a auto indicação daqueles que já interpretavam estes personagens.

A ideia seria tentar unir as três histórias apresentadas, e foi uma orientação minha e não pensada pela turma. Ao dizer que havia muitas coisas em comum com as histórias e mostrar para eles que além dos personagens, as motivações também se encontravam em todas as histórias o tema da preservação de um espaço natural, em todas havia vendedores de algo, em todas havia a poluição gerada por algum personagem. Porém, muitos vendedores, muitos moradores e muitos turistas, ninguém sabia ao certo como agir e reagir.

Nessa grande e longa roda de conversa, às vezes se falava e às vezes o silêncio tomava conta de todos. Foram dois encontros tentando alinhar alguma maneira de unir as histórias por meio do improviso. Foram surgindo coisas novas como por exemplo a instalação de uma fábrica na cidade, e este seria o motivo da poluição do rio, e quem seria o dono deste

empreendimento? A turma consentiu que seria o prefeito, depois que o menino que interpretava o prefeito de certa forma fez uma imposição que deveria ser ele.

O menino mais espoleta se coloca como o prefeito, “que vai fazer aquilo que o prefeito da cidade não faz”. Palavras dele. Na verdade, os caminhos delineados nas improvisações foram mostrando um prefeito que promete e não cumpre.

Nesta turma todas as crianças queriam participar, então estava tentando encaixar. Nas primeiras improvisações solicitava que eles tentassem criar personagens e falas para a trama que se desenhas. Mas brigavam muito, discutiam porque alguém falava algo e outros não gostavam. E com o tempo que tínhamos para o evento de fechamento do Projeto *Ecoviver* se aproximava, então fui obrigado a compilar as falas criadas até o momento e apresentar um texto pronto.

Para mim foi muito frustrante ter que me colocar como diretor do processo, ao invés de continuar caminhando pela margem levantando questionamentos, entrando em cena com algumas provocações, ou orientando caminhos para eles escolherem, e assim juntos irmos descobrindo o texto, a forma de representar e demais elementos constitutivos para uma apresentação cênica. Minha frustração aqui se deve à comparação entre os processos vividos com as turmas do 5ºE e 5ºD, em que conseguimos construir um texto que foi tomando forma em ação conjunta minha e das crianças atuantes.

Não foi possível tal como desejei, a turma vivia uma fase de altos índices de indisciplina. Muitas brigas, discussões, e eu precisava chamar atenção, dando bronca pelo mau comportamento e desrespeito com os colegas e com nosso encontro. Por vezes a coordenação se fazia presente retirando alguma criança da sala para registrar ocorrência, ou apenas para observar e acalmar os ânimos. Apesar da introdução de um texto com a compilação das dramatizações criadas, deixei-as livres para improvisar com base neste texto que continua sendo uma construção coletiva, pois as falas, personagens, ideias, intenções criadas durante as improvisações estavam presentes. Minha orientação era que não se prenderem as falas do texto, mas afeitas às intencionalidades das cenas. Uma menina que faria a turista criou um pequeno texto escrito, me mostrou e eu disse “vamos experimentar, se vocês gostarem fica assim o diálogo”

A menina trouxe um pequeno diálogo entre a personagem que ela interpretava e a vendedora de tapioca. Quando li, gostei da ideia, era simples e verdadeira, expressando a

indignação dela pelo preço da tapioca. Ao experimentarem em uma passagem da cena, as meninas também gostaram e as crianças que observaram a cena de fora disseram que ficou divertida a discussão por causa do preço, algo que eles disseram que temos que fazer mesmo, reclamar quando não achamos justo o valor das coisas.

Uma pequena cena que demonstrou um amadurecimento em propor uma solução estética para um momento da história que ainda não satisfazia a turma. Acredito que ao passarem, repassarem pensando em outras maneiras de atuar, isso colabora para o desenvolvimento das capacidades expressivas.

Os ensaios seguiram por duas semanas, extrapolamos os tempos 'oficiais' de nossos encontros, utilizando outros horários cedidos pela professora regente para desenvolver os ensaios. Neste caminhar resolvi tirar as vendedoras de roupas, primeiro porque brigavam demais por quem iria falar, depois uma não queria mais fazer porque a outra fazia de uma determinada maneira que não a agradava. Então falei para elas serem moradoras, no decorrer o menino que fazia o prefeito teve a ideia de criar duas personagens: uma secretária e uma assessora, assim incluímos duas personagens para tantas crianças que estavam apenas andando de um lado para o outro sem ter um lugar na trama.

Os adereços foram sendo sugeridos pelas crianças como os aventais para pipoqueiro e tapioqueira, que também criou as tapiocas, desenhou logo nos guardanapos e cardápios.

Nessa fase final de organização para a apresentação, eu estava um pouco nervoso por não ter a absoluta certeza que tudo estava bem. E no último encontro com toda a cena acontecendo, personagens entrando e falando, as crianças que ainda estavam fora comentando ou rindo do que acontecia e um menino se aproxima e pergunta.

Menino-visitante: *Professor posso pegar uma maçã?*

Professor: Para quê? Uma maçã agora?!

Menino-visitante: *Eu pego aqui* (apontando para o menino-árvore) *para comer* (faz com o corpo como iria comer a fruta).

Professor: *Mas você está com fome agora? Na hora que a gente está passando as cenas?*

Professor: *Então tudo bem, vai comer, e depois você volta.*

O menino se encaminha até um dos meninos-árvore e faz o gesto de pegar uma maçã na árvore e sai comendo e passeando pela cena. Eu fiquei indignado comigo mesmo, por não

entender que ele estava se referindo a cena. Para mim ele queria parar o ensaio e ir comer uma maçã, e assim eu perguntava “para que uma maçã agora?!”, e eu não entendia que a intenção era para a cena, e não literalmente. Estava tão preocupado em formatar a apresentação deles que deixei de lado uma série de ideias e noções, e mesmo assim essas intervenções poderiam ser pensadas de outra maneira, mas não havia tempo. O que poderia fazer? Como poderia ter encaminhado esses ensaios de outra forma?

[prática]

] reflexão [

O que é um ensaio?

Na minha perspectiva como ator seria o processo de construção de um espetáculo, nesse momento diálogos definidos eram justapostos com as possíveis gestualidades que iriam compor as cenas. Sendo assim, esse seria o empreendimento depois de um tempo de experimentações e construções por meio do jogo de improviso.

Esse processo não eliminaria a continuidade do improviso em uma perspectiva de trabalho com o jogo, repetir as cenas que integram uma história, porém sem a obrigação dos diálogos serem exatamente os mesmos, ou seja, sem a característica de decorar as falas e interpretá-las para aperfeiçoar as ações que corporificam nossa história.

Lembro que nos tempos em que era ator no núcleo de artes cênicas do SESI de Marília, nossos processos tinham um texto base, mas havia uma liberdade para que os diálogos, as cenas fossem desenvolvidas livremente, desde que não perdêssemos o fio da meada da intenção nas cenas.

Apreciava essa forma de trabalhar, dessa maneira, defini que tentaria com as crianças dos 4º e 5º anos esse mesmo processo num contexto de crianças que não tinham trabalhado com teatro nem dessa maneira e nem de outra, e de um professor-orientador que também não fazia muita ideia como gerenciar esse processo sem se tornar o diretor de cena que definiria como cada atuante se comportaria e falaria nas cenas.

Em muitos momentos minhas falas se tratavam mais em colocar um certo tipo de ordem no ambiente, pela proximidade do evento eu estava ficando cada vez mais tenso em não dar conta. Mas dar conta de que? Mesmo tentando assumir uma ideia de que poderíamos

apresentar como um ensaio, acabei por assumir uma postura de um diretor de cena muito exigente, estava bem sem paciência com as constantes atitudes dos educandos que bem na hora das cenas faziam piadas ou ficavam conversando, eu não conseguia entender o que se passava nas cenas.

Uma dificuldade de controle minha que realmente precisava entrar em uma situação mais suave, e curtir o processo tanto quanto eles curtiam. Ou melhor passar por esse processo como se continuássemos os encontros de construção, mas eu não consegui.

Ao mesmo tempo que pensava que havia deixado de lado as premissas deste trabalho, por outro lado compreendia que estava fazendo o que era possível diante do contexto. E mesmo com a pressão do tempo para finalizar o trabalho, procurava continuar deixando as crianças fazerem sem interferir impondo maneiras de falar o texto e posicionar na cena.

Nos últimos ensaios, quando faltava uma semana para a apresentação, em que as crianças ainda não conseguiam deixar os papéis com o texto de lado. Em diversas partes muitas delas improvisavam, como o prefeito que toda vez que encenava o recebimento do telefonema do pipoqueiro fazia de forma livre, mas quando estava na cena não acontecia da mesma forma. E minha insistência em que eles falassem uma coisa em determinado lugar, e de uma determinada forma.

Penso que descaracterizou um pouco os caminhos que estava tentando propor no início da jornada. A tensão com a situação que em um desses ensaios quando um menino que interpretava um visitante no parque pergunta se pode pegar uma maçã, eu não conseguia compreender que ele queria pegar uma maçã em uma das árvores no cenário.

A ideia de levar um texto para que decorassem me incomodava, por isso formulei o texto com base nas cenas improvisadas até aquele momento, e assim organizar a narrativa que parecia truncada, pois não conseguíamos resolver os conflitos que eram criados.

Os meninos que interpretavam as árvores ficavam à espera de seu momento para atuar, o tempo do encontro terminava e eles não conseguiam representar suas cenas. Com o texto conseguimos fluir melhor as situações e assim eu também conseguia olhar melhor o que faziam. Consegui assim atuar como mestre do jogo, levantando questionamentos para que juntos encontrássemos as soluções, ao invés de oferecer as soluções prontas.

Dessa forma trabalhar com os ensaios e a repetição de cenas foi o recurso possível naquele momento. Lembrando que estava orientando três processos de construção diferentes junto à rotina regular da escola de Ensino Médio onde atuava como professor de sociologia.

Nas outras duas turmas (5ºE descrito na seção anterior, e 5ºD que será descrito na próxima seção) as crianças participaram de maneira diferente, minha postura foi outra, realmente consegui assumir o processo como mestre do jogo, com a observação atenta e cuidadosa que aguarda o momento para provocar e instigar os jogadores a se desafiarem, ou mesmo propor o desafio para que atuando no jogo consigam superar as dificuldades, além de amadurecerem no jogo. Assim como fazem (ou faziam) os *mestres de jogos* de RPG como citei no capítulo 1, essa é a atitude como artista e educador que desejo cultivar em minhas práticas.

Apesar disso, a condução do processo com a turma do 4ºE com um texto compilado com as falas e cenas, não impediu de deixar aberturas para que as crianças permanecessem com a dinâmica dos jogos de improvisação. Mesmo apontando como entrar e sair de cena, modos de falar e se posicionar, estas eram postas em caráter de experimentação. E assim as crianças poderiam aceitar as mudanças propostas por mim, ou a partir da improvisação conseguiam criar à sua maneira soluções para o que não gostávamos nas cenas, ou que ainda era preciso avançar.

Ouvir a opinião das crianças, e saber se elas estavam satisfeitas com as mudanças que eu propunha era fundamental para mim, a confirmação de que apreciaram a forma que experimentamos ou mesmo a modificação para um modo que ela experimentou e conseguiu sentir-se bem ao interpretar era o que importava.

Alguns dos conflitos no momento do jogo e nos ensaios acontecia porque algumas crianças não agiam da maneira como seu grupo esperava, reclamavam principalmente porque não seguiam o combinado anteriormente. É possível analisar essas diferenças nas maneiras de jogar pensando em tempos de aprendizado diferentes, ou melhor, na maturação das capacidades de jogar estariam em diferentes estágios de desenvolvimento simbólico.

Joana Lopes (2017) inspira Theda Cabrera (2016, 2017) a chamar de *fases de maturação do jogo dramático*, o que indicaria diferentes etapas de maturação das capacidades de expressão dramática, numa perspectiva de que há diversas maneiras de jogar e se envolver no jogo. Estas podem ir se modificando à medida em que vão sendo exercitadas regularmente, não obrigatoriamente ligadas ao avanço da idade, mas ao cultivo proporcionado pelas práticas de agir em situações ficcionais, em jogos de *faz-de-conta*, de simulações, de jogar atuando como personagem. Nestas dramatizações, assumindo comportamentos e ações muitas vezes não-habituais os atuantes exercitam a capacidade de ‘se colocar no lugar do outro’ e assim compreender diferentes maneiras de ser e estar no mundo. Em minha prática, muitas crianças foram desenvolvendo novas formas de se colocar como atuante no jogo por meio de observar outros atuantes nessa dinâmica.

As diferentes interpretações e ações não são representações de ineficiência no aprendizado ou indicação de que alguns atuentes estariam mais propensos a expressão dramática do que outros, mas a distintas formas e tempos de aprender. A *capacidade de metamorfose* (LOPES, 2017; CABRERA, 2016, 2017) no jogo não é inata, se desenvolve com a prática da observação e da realização no jogo.

] memória [

No dia anterior a apresentação na Mostra do projeto visitamos mais uma vez o espaço definido para a apresentação. O palco localizado no pátio onde ocorre o recreio, com apenas uma entrada dificultou a adaptação, pois na sala que jogávamos e ensaiamos utilizamos diferentes entradas e saídas. Mas devido ao grande número de atuentes decidimos pelo palco, porque juntar atuentes e espectadores em uma das salas da escola, não comportaria. Havia outras ideias, talvez um grande círculo no pátio com as crianças encenando no centro, mas isso exigiria uma logística de toda equipe da escola para acomodar os espectadores, na maioria crianças, e a preocupação de que algumas poderiam ter a visão prejudicada nos levou a definir o palco. Essa decisão também foi tomada junto a professora regente da turma e a gestora da escola, que acompanhavam à distância o processo.

Experimentamos a chegada do prefeito e suas assessoras pela plateia o que poderia surpreender o público, e ao mesmo tempo ampliaria o espaço. Não cogitava a possibilidade de as crianças interagirem com o público, porque isso exigiria experimentar essa dinâmica. E a experiência de apresentar com um público seria essa, a finalização do projeto.

Iniciamos nos posicionando no palco, os vendedores entraram oferecendo seus produtos, as outras personagens entram, e assim a apresentação foi se delineando conforme havíamos experimentando nos últimos encontros.

Quando o prefeito chega ao palco os próximos acontecimentos são todos não previstos. Eles começaram a discutir a questão das turistas que estavam sujando o parque. E essa sequência aconteceu sem previsão de nenhum de nós. Ao subir as escadas eu disse para o menino que interpretava o prefeito, não esquece de fazer o seu pronunciamento depois que resolver a briga.

As crianças se entregaram a situação e foram encenando com falas que surgiram naquele dia, não ensaiadas junto comigo, mas muitos deles disseram que estavam em casa

treinando o que falariam. E mesmo assim, sem a marcação exata dos lugares, eles foram se posicionando a partir da observação que fizemos do espaço no dia anterior.

Processo apresentado na tarde de 22/08/2019.



Fonte: Acervo da UME Dom Pedro I, 2019³⁸.

[memória]

] reflexão [

Avisei para todos da plateia formada pelas crianças das três turmas que participaram do projeto, as representantes da Ong *Ecoviver*, professoras e equipe gestora que nossa apresentação era um ensaio aberto, porque estávamos em processo ainda e por isso nossos figurinos, objetos de cena, cenários ainda estavam em construção. Conversei com as crianças uma semana antes dessa apresentação que seria como um ensaio com mais espectadores, ao invés de termos apenas os colegas de turma, as outras turmas e mais algumas pessoas. E não demonstraram objeção, mas queriam confirmar que iríamos apresentar também no final do ano, para que toda a escola e os familiares pudessem assistir.

A cena criada pela menina que questionava o preço da tapioca mudou na hora, ela fez junto ao pipoqueiro. E foi tão engraçada que as pessoas comentavam durante a semana seguinte que ela interpretou uma cliente exigente.

³⁸ Caso não consiga acessar pelo celular. Acesse o link:
www.youtube.com/watch?v=oDgKUorQpKs&list=PLaUYxjABN7k39Z0xCS-ZTry8DgUdJC3X7&index=81

A menina sentiu-se muito orgulhosa, mas ela dizia: “*Eu adorei tio, porque eu fiz barraco. Sempre quis dar um barraco assim reclamando, botando a boca mesmo. Mas eu fiz certo um absurdo o preço que ele colocou na pipoca, mesmo sendo de faz de conta.*”

Eu-educador: *E você acha que foi melhor do que nos ensaios?*

Menina: *Foi muito mais legal. Eu me soltei e falei mesmo.*

Não só a menina que se revoltou com o preço da pipoca improvisou na hora, como um dos meninos-árvore, o pipoqueiro e o prefeito. O diálogo que eles fizeram a respeito das turistas que estavam poluindo foi como se eles estivessem improvisando pela primeira vez a cena. Cada fala e eles procuravam a coerência naquele novo diálogo, e não voltando ao texto original.

Eu por outro lado, ali na beira do palco me sentia agoniado por terem saído do texto, e se não voltassem, e se os outros não conseguissem voltar mais para a história. E se acontecesse como em várias vezes durante as improvisações eles alongarem aquela sequência, e os meninos-árvores ficarem esperando a ‘deixa’ para agirem?

Por uma fração de segundos fiquei preocupado e buscando alguma maneira de tentar fazer as coisas voltarem para os trilhos. Mas passou logo essa angústia, permaneci observando e torcendo por elas, para que fizessem como nos jogos descobrissem o que e como poderiam ingressar na história.

Afinal, não era esse o método o tempo todo, permitir que eles buscassem as soluções para as histórias que construía? E assim se fez na apresentação desta turma, como o jogo que fazíamos durante os encontros, sem plateia, sem preocupações entre o que estaria certo ou errado. Não perderam o sentido da história, só trilharam outro caminho possível dentro do contexto que criaram para a história do prefeito e aquela vila.

Foi uma surpresa, não posso negar. E foi espetacular aguardar e perceber como as crianças alcançaram um desenvolvimento de jogar respeitando as regras, o espaço e os outros jogadores.

Na semana seguinte conversamos sobre a apresentação, e eles não se importavam e até nem deram importância para a mudança que o pipoqueiro e o prefeito fizeram, pelo contrário, foi uma das partes mais comentada por eles. Além é claro do ‘barraco’ da menina com o pipoqueiro, e já queriam fazer outra história com vários ‘barracos’.

Barraco é briga, uma discussão em que as pessoas são violentas umas com as outras, as vezes o barraco se torna agressão física. Mas existe um certo fascínio por esta briga em que as pessoas se movimentam exageradamente, gesticulam como nunca, alteram a voz e tudo pode acontecer.

Uma turma não é homogênea nesta tínhamos as crianças mais tranquilas e que levavam o jogo para um caminho mais sério e outros que agitavam todo o jogo. E a história que criaram tinha trechos engraçados, outros satíricos, outros com crítica social, e sempre muito reflexivo sobre as ações e atitudes das pessoas.

Tivemos um trabalho cansativo e por vezes desacreditado por mim e pelas professoras que não acreditavam que se eu não tivesse ‘pulso forte’ dali não sairia nada. E foi muito bom que todas constataram que podemos orientar e ter o respeito dos educandos de outra maneira.

Aprendi muito sobre a forma de ensino de teatro que busco para minhas práticas, e acredito que o entorno também aprendeu muitos com essa turma inquieta e bagunceira, e com muita vontade e força de expressar seus olhares para a realidade.

2.3 - Processo com o 5º ano D – O dia em que o mangue parou.

As coisas têm peso,
massa, volume,
tamanho, tempo,
forma, cor, posição,
textura, duração,
densidade, cheiro,
valor, consistência,
profundidade, contorno,
temperatura, função,
aparência, preço,
destino, idade, sentido.
As coisas não têm paz.
(ANTUNES, GIL, 1993)³⁹

Brincadeira tem familiaridade muito grande com a arte, as vezes acho que são irmãs, outra hora a afinidade é fraterna, outra hora é paterna, porque os brinquedos são os pais. Por que isso? Porque todas as linguagens estão nos brinquedos, a forma, sonoridade, o movimento do corpo. Todas as linguagens estão contempladas no universo das brincadeiras. E tem uma outra coisa que torna mais profundo o parentesco que é a relação com a atividade e com o material. A relação do artista com seu material seja a música, pintura ou escultura é sempre uma relação de investigação, experimentação. Que é o coração da brincadeira, qualquer brincadeira é um exercício de investigação. Um objeto na mão das crianças vai sendo experimentado, e nesse exercício vai descobrindo a força e a expressividade do material, então é a mesma coisa. A relação que o artista tem com seu material é uma relação lúdica, e nas crianças também.

Chico dos Bonecos (AÇÃO EDUCATIVA, 2014)

Nesta seção apresento as experiências de desenvolvimento de processos de ensino com as práticas e teorias do Teatro de Formas Animadas com uma das turmas que participou do Projeto *Ecoviver*, a inclusão deste campo de atuação cênica foi uma demanda das crianças do 5º ano D, por não conseguirem interpretar alguns personagens porque estavam com vergonha de atuar em público e acreditavam que com os bonecos facilitariam a apresentação.

³⁹ Música *As coisas*, composição de Arnaldo Antunes / Gilberto Gil, Álbum *Tropicália 2*, 1993.

Nesta turma foram elencados dois temas que confluem para o problema que as crianças apontaram em seus desenhos. Os *objetivos 14 – vida na água e 15 – vida terrestre*. Após dois encontros com jogos de improvisação baseados nos desenhos elaborados pelas crianças durante a sondagem sobre o tema, definiram representar o mangue, ecossistema próximo à escola e de suas residências, com grande importância ecológica e econômica para as famílias que moram e exploram essa área. O mangue, atualmente está menos integrado à vida dos moradores, devido a ocupação urbana que causou impactos no ambiente e o distanciamento das práticas tradicionais realizadas neste ecossistema.

] prática [

As crianças sugeriram o mar como cenário para nossas experimentações. Iniciamos com uma caminhada pelo mar, poderia ser na beira, poderiam mergulhar, como quisessem. Então começaram a andar de um lado para o outro, alguns diziam “sou um peixe” e passavam nadando. E infelizmente começaram algumas piadas em relação ao animal que uma criança poderia ser, por ela ser gordinha. Então entrei no espaço e perguntei se conheciam o mangue.

Alguns disseram que sim, inclusive a história da queda de um dos meninos no mangue foi lembrada. Encaminhei que nos transportássemos para o mangue, com as memórias, ideias e noções que temos sobre esse ambiente.

Perguntei para as crianças: “Como podemos andar no mangue?” E orientei que não respondessem com palavras, mas que demonstrassem com os corpos. Pessoal foi atolando, outros afundaram, as meninas reclamando que “era nojento andar por ali”.

Então pedi para todos se retirarem da área de atuação, e imaginassem os seres que viviam no mangue, e que cada um poderia assumir um destes para criarmos uma história.

Um menino entrou como um caranguejo, com as pernas abertas e os joelhos flexionados, os braços erguidos e as mãos com os dedos unidos fechavam e abriam, além de andar na ponta dos pés para a direita e a esquerda.

Outro menino também quis ser caranguejo, e outro disse que seria um rato. E todos se perguntaram se existia rato no mangue, até que um deles disse que existia, e inclusive ele entrava nas casas de quem morava em cima do mangue.

Muitas crianças acompanhavam, mas não entravam no jogo, então entrei e me posicionei com os braços enrijecidos para cima, as pernas abertas e o quadril levemente para baixo. Movimentei de leve os braços e disse “oi “para os dois caranguejos.

Um deles me perguntou: *o que é você tio?*

Professor: *Tio? Não sou seu tio. Eu sou uma árvore.*

Então um sonoro ahhhhhhhh surge entre várias das crianças, e uma menina disse: *“nossa, olha, igualzinho com aqueles troncos que ficam fora da terra!”* (se referindo aos meus braços).

O caranguejo inventou de subir na árvore e nós dois caímos no chão e rimos muito da situação. Sentei-me no chão e chamei a turma em volta para conversarmos sobre o que havíamos feito até aquele momento.

Perguntei: *de qual ambiente haviam gostado mais?*

A maioria respondeu que do mangue.

Professor: *Por quê?*

Crianças: *“Foi mais legal”, “a gente fez mais coisas”, “no mar a gente não sabia o que fazer, e no mangue foi mais fácil porque a gente conhece alguma coisa”.*

Menino B: *Tio posso ser pescador?*

Alguém: *Mas no mangue tem pescador?*

Menino B: *Tem sim, Tio. Meu pai pesca no mangue e eu já fui com ele, então eu sei como fazer um pescador.*

Professor: *Acredito que possa sim. Mas por que não entrou hoje como pescador?*

Menino B: *Eu ia entrar, mas não deixaram.*

Professor: *Quem não deixou?*

Menino B: *Você, tio*

Professor: *Eu não deixei?*

Menino B: *Você disse que era para esperar para entrar na cena*

Professor: *Ah, sim. Porque a gente precisava ver o que iria acontecer antes de entrar com mais personagens, mas na próxima você entra, e quem mais ainda não entrou também pode entrar. Pensem que seres poderiam ser para viver no mangue.*

Me despedi.

Neste encontro nosso objetivo era improvisar personagens que habitam o mangue. O objetivo era construir uma história de um dia no mangue. Pensando o que poderia acontecer naquele local que tivesse a ver com nosso tema do projeto: a preservação do meio ambiente.

Assim foram surgindo a cobra, a latinha de refrigerante, uma caixa de leite, pescadores. Em um determinado momento um menino que disse ser uma latinha de refrigerante rola pelo chão. Dona Árvore chuta a latinha (todos riem com a situação). Nisso entra um menino dizendo ser uma caixa de leite, então o menino-caranguejo vai até a caixa e começa a cutucar.

Menina-Árvore: *Rasga ela, rasga ela toda.*

Menina-cobra: *Para com isso que você está poluindo mais o mangue.*

A menina-cobra sugere que o pescador entre para limpar o mangue, tirando o lixo. E nesse instante outras crianças têm a ideia de fingir que estão presos em plásticos. O caranguejo pede socorro porque está preso, mas diz que não consegue ver no que ficou preso. A menina-cobra tenta ajudá-lo e acaba ficando presa também.

Menina-árvore diz: *Como que eu vou chegar até onde vocês estão para ajudar andando com essas raízes?*

O pescador entra. As crianças dizem para os pescadores fazerem gestos com os braços como se estivessem remando. Paramos a cena porque começaram a discutir como os pescadores deveriam entrar, e o que fazer. E porque o tempo de nosso encontro terminou.

No próximo encontro recomeçamos tentando permanecer com alguns dos diálogos construídos. E ao chegar a entrada do pescador...

Menino-latinha: *Olha! Aqueles são humanos!*

Menina-cobra: *Isso. Os humanos eu também não sei direito como são, mas sempre tem um monte deles por aqui.*

Menino-caranguejo: *É. Eles vêm aqui para pegar peixes e caranguejos.*

Menino-caixa de leite: *Fui descartado do mundo pelos seres humanos*

Menina-cobra: *Coitado! Espremeram ele todo.*

Menino-caranguejo: *Coitado, foi jogado fora. (olha para o horizonte) Ei, tem um barco se aproximando.*

Menina-cobra: *“Vamos embora.*

Menina-árvore: *Mas como eu vou sair daqui gente? Eu tenho raízes*

Não aguentei, ri muito nesse momento. E as crianças me olhavam sem entender, mas começaram a rir junto, acredito que mais pela forma como eu estava rindo do que por entenderem o motivo da minha risada.

Continuamos com a construção da história. Outra árvore entraria em cena, e uma dificuldade seria levantada pelos educandos. Representar uma cobra e uma caixa de leite não estava sendo legal daquela maneira.

A menina que interpretava a árvore sugeriu que fizéssemos bonecos para usar no teatro ao invés deles mesmos interpretarem, e ainda apontou outro problema. A questão das “fantasias”, como iríamos fazer um figurino de árvore e de caranguejo? Eu relutava com relação a inserção de boneco, porque pensava que seria um processo difícil de ser incorporado com a dinâmica de improvisações.

] prática [

] reflexão [

Assim como nas outras turmas, os jogos de improvisação foram utilizados para que as crianças criassem as personagens e situações para desenvolverem o tema escolhido por elas.

A sugestão de improvisarmos seres que vivem no mangue não surgiu aleatoriamente, mas movido por conversas em encontros anteriores, quando estávamos elaborando lambe-lambes sobre a preservação da natureza, ainda na etapa de investigação sobre o tema. Essa atividade não ocorreu nas outras duas turmas, neste caso foi encaminhada pela dificuldade de desenvolvimento dos jogos que iniciaram o trabalho de pesquisa.

Havia decidido não incluir os encontros com essa turma, porque tínhamos um de nossos horários cortado por um recreio, o que dificultava a dinâmica dos encontros propostos, porque eram dois momentos para entrarmos no clima de jogo: quando eu chegava para iniciar e no retorno do recreio.

Contudo, o processo com jogos de improvisação realizados depois do início com as outras turmas começaram a ser mais aceitos pelas crianças. Talvez pelo processo de reconhecimento do tema com a confecção de lambe-lambes, de uma proposta de instalação performática com tecidos e outros objetos. Essas ações nos fizeram mergulhar no tema poluição

das águas, e com isso uma abertura para as experimentações com improviso ganharam mais espaço.

Acredito que conseguimos criar uma relação de confiança, porque as dificuldades com as brigas entre crianças diminuíram. A minha entrada no espaço de atuação como árvore também desencadeou um maior interesse em participar dos jogos. A demonstração ofereceu referenciais para outras composições de personagens e para aguçar nossas percepções sobre o bioma manguezal., além disso fizemos “jogos sensórios que envolvem outra percepção dos usos dos sentidos da visão, tato, audição (FERREIRA, 2012, p.27)”, isto é, jogos que proporcionassem a experiência de pensar e imaginar como seria se movimentar no meio do solo lodoso do mangue, ou subir entre os galhos e raízes retorcidas das árvores características desse bioma. São propostas adaptadas dos jogos propostos por Boal no livro *Jogos para atores e não atores*, cujos objetivos, segundo o autor, são aguçar os sentidos e a relação dos sentidos com as coisas, o espaço e os outros. Fotografia e vídeos de animais vivendo no mangue acionaram rapidamente as memórias das crianças, que foram apresentando situações de convivência com o ecossistema, como acompanhar o pai pescando nas margens do manguezal, ou a aventura de um menino que ao se equilibrar nas raízes das árvores, cai e se lambuzava naquele solo lodoso.

Com essas memórias alcançamos na improvisação de movimentações de animais que vivem no mangue experiências corporais e imagéticas que nos permitiram iniciar uma construção de diálogos e relações.

Como as crianças entravam no espaço muitas vezes ao mesmo tempo, e diálogos aconteciam em diferentes lugares defini que o ingresso no espaço deveria ser cauteloso. Primeiro observarmos quem estava atuando e o que fazia para assim entrar no jogo com intenções e características que poderiam interagir com o que acontecia.

No fragmento de memória descrito acima eu enquanto professor ainda direcionava a entrada de novos atuantes. Tentava sentir o que estava acontecendo, perceber o diálogo e assim liberar para outras crianças entrarem. Algumas vezes ocorreram entradas desconexas com o que acontecia, mas aquelas crianças que já estavam no jogo buscavam inserir no contexto as novas personagens, com frase como: “olha quem vem ali”, “o que é aquilo que está se aproximando”, ou determinando quem era e porque estava chegando.

Com esta turma percebi que estava alcançando uma forma de processo de ensino de teatro que ansiava, mas não conseguia conceber, ou perceber que já estava em construção. Surgia com muita potência um “[...] espaço vazio (BROOK) para proporcionar o teatro pobre (GROTOWSKI) em um contexto vivo e desafiador (FREIRE)” (MACHADO, 2018, p. 14).

Em minhas produções cênicas com jovens do Ensino Médio sempre era questionado por outros professores e gestão da escola a ausência de uma estrutura grandiosa e espetacular de cenário nas montagens. O tipo de teatro que eu gostava de fazer era assim, os adereços e cenários eram incorporados depois de construirmos nossos corpos em cena. E muitas vezes não era necessário para a forma de espetáculo que criávamos.

Muita gente estranha porque não mobilizo forças para criar artificialmente o clímax do teatro que faço com cenários mirabolantes e excesso de objetos de cena. As crianças e jovens no começo questionavam também, sentiam a falta de um fundo enfeitado, ou de diversos objetos que ocupassem os vazios. Mas quando percebem que esses vazios podem ser preenchidos pelos nossos corpos e ações compreendem essa forma de fazer cênico que é resultado de um amalgama das minhas experiências cênicas, talvez ouse dizer que seria a escola teatral ao qual compartilho saberes e fazeres.

[reflexão]

] prática [

Durante este encontro o descontentamento em relação a forma como a cobra se movimentava e se colocava em cena aumentou. As crianças que não estavam participando também diziam que não conseguiam ver uma cobra. E mais uma vez a Menina-Árvore disse para fazermos fantoches, mas eu ficava pensando que poderíamos perder algumas movimentações que haviam ficado muito interessantes, como por exemplo dos caranguejos. Então decidi que no próximo encontro assistiríamos alguns exemplos de Teatro de Bonecos.

Neste encontro exibi os vídeos utilizados com a turma do 2º ano, mencionados anteriormente, que apresentavam diferentes espetáculos de Teatro de Formas Animadas. Desde títeres, fantoches, bonecos de manipulação direta, e alguns da *Companhia Truks* e *XPTO* que traziam objetos combinados, outros criados, e outros cujo manuseio e a relação entre objeto e mãos compunham o corpo da personagem.

O objetivo era apresentar as crianças diferentes propostas de trabalho no Teatro de Formas Animadas e fazer a experiência da apreciação e análise a partir dos vídeos sobre como

é a forma de animar os bonecos, onde se localizam os atores, como é o corpo destes atores, como são apresentadas as cenas, como fica o público, que recursos são utilizados.

As crianças comentavam e muitas diziam ser difícil fazer teatro com bonecos, outra falavam de seus personagens como bonecos. Elas queriam imediatamente materializar suas personagens em bonecos. Ainda apresentei uma breve trajetória do teatro de mamulengos de *José Júlio, o Mamulengo Jurubeba*, que consta no livro didático⁴⁰ utilizado na escola.

Em nosso próximo encontro a proposta era experimentar a criação de personagens com diferentes objetos⁴¹. Dentre os objetos disponibilizados estavam algumas máscaras, cabeças feitas de jornal, tecidos, conduítes, caixas de papelão, garrafa PET, frascos e caixas de remédios.

Todos sentados numa roda no chão, coloquei no centro o conjunto de diferentes objetos. A sequência do exercício era para cada criança ir até o centro e, sem olhar, escolher um objeto. Todos de volta aos seus lugares, seguimos os seguintes passos:

1. **Exploração dos objetos escolhidos**, e ao meu sinal passar para o colega da direita. E assim por diante até chegar no seu objeto escolhido. O objetivo era a exploração dos objetos com suas propriedades originadas pelas características físicas: texturas, cores, função, partes flexíveis, partes móveis, pontos de apoio, movimentos involuntários;

2. **Explorar as possibilidades imaginárias dos objetos** (a quem poderiam pertencer, a qual lugar, quais situações);

3. **Animação** se o objeto fosse um personagem, como eles seriam, como se locomoveria pelo espaço, em que ritmo, como olharia para as pessoas e os outros personagens ao seu redor, como ele exploraria o espaço, como se relacionaria com o seu 'animador';

4. **Encontro com os outros personagens:** Ainda na roda, os personagens se encontram. Como reagem? O que propõem? Que tipo de relação podem estabelecer?

5. **Nova rodada:** Se houvesse tempo poderíamos trocar de objetos e repetir os procedimentos acima.

⁴⁰ POUGY, Eliana. VILELA, André. *Ápis arte*, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

⁴¹ Elaborei os procedimentos para a imersão no Teatro de Formas Animadas a partir dos referenciais de um roteiro de desenvolvimento didático-pedagógico do Teatro de Bonecos vivenciado por mim quando cursei a disciplina Laboratório de Teatro 4, no curso de licenciatura em Teatro da UnB, em 2013 ofertada pelas professoras Dra. Izabela Costa Brochado e Ms. Kaise Helena Teixeira Ribeiro.

As crianças se distraíram rapidamente, ou estiveram ansiosas demais para aguardarem etapa por etapa. Quando vi já estavam interagindo uns com os outros. O tecido já estava sendo utilizado motivado por situações imaginárias como um tapete voador, um chicote para castigar os colegas, uma serpente ameaçando as colegas, e assim quando um provocava o outro, este procurava uma forma inusitada de uso para revidar o colega.

Parei a experimentação solicitando que devolvessem o objeto ao centro, e após uma pausa expliquei que escolheriam outro, mas agora deveriam encarar o objeto como um ser animado. Buscando localizar as partes de um possível corpo, como vivia, como andava e falava.

Eles já estavam fazendo isso, mas eu precisava tentar uma maneira de observar melhor como desenvolviam essa manipulação e criação.

A exploração individual logo se tornou coletiva com os encontros entre os personagens criados. Toda exploração era muito rápida, mas não posso afirmar que na maioria foram pesquisas superficiais, porque foram acontecendo encontros e diálogos interessantes.

Como das caixas de remédio na prateleira da farmácia, e a discussão de quem era mais importante e seria comprado primeiro. Essa atividade permitiu o reconhecimento das formas de manusear os objetos, criou diferentes seres que imitavam animais reais, mas com movimentos adaptados as características encontradas nos limites dos objetos.

O encontro seguinte tinha como objetivo investigar formas de manipulação de bonecos. A proposta consistiu em trabalhar com o corpo de um colega como se este fosse um marionete. Cada criança, acompanhada de outra, iria trabalhar possíveis movimentações no corpo do colega, primeiro segurando pelo colarinho da camisa. O corpo da criança que se coloca como uma marionete deve estar completamente solto para que possa obedecer aos impulsos indicados pela criança que a está manipulando.

Depois a orientação era que a criança que seria manipulada fosse percebida como um boneco. As crianças foram bem devagar tocando em parte do corpo, levantando braços e pernas. Acabaram misturando as formas, por vezes puxavam os fios da marionete, e outras vezes tocavam o corpo, ou seguravam braços e pernas para moldar o movimento do colega.

E assim, testando os limites de cada um, provocando interações entre os colegas bonecos, apenas trabalhando na forma humana, sem fazer com que os colegas se tornassem algum ser específico. Muitas brincadeiras, mas também cenas mais singelas, como

cumprimentos, carinhos nos cabelos, algumas lutas também. Foi um momento mais de descontração e que também permitiu perceber as possibilidades e limitações.

Nessa experiência queria desenvolver a questão do toque no corpo, se tenho cuidado com o outro esse mesmo cuidado deverá ser pensado no contato com o boneco, independente de qual seja, na verdade já estávamos planejando que não fossem fantoches e nem dedoches, teriam que ser bonecos maiores pois já prevíamos ter que apresentar para uma plateia que precisaria ver ao longe.

Depois disponibilizei alguns materiais para a investigação de possíveis combinações para composição dos personagens como as árvores, aves, caranguejos. As crianças consideraram muito difícil, e insistiam que preferiam que as personagens fossem bonecos mesmo, feitos de espuma ou pelúcia.

Pensando nos custos e que não estaríamos de acordo com a proposta do projeto que era reaproveitar materiais que são descartáveis, orientei para que tentassem com materiais como garrafas, caixas, os próprios tecidos. E encerramos este encontro com o impasse sobre os bonecos, pois alguns tinham gostado da composição que haviam realizado, mas outros não.

Sendo assim fui pensar maneiras de construir bonecos que pudessem atender nossas demandas.

No encontro posterior apresentei as crianças o Zé, meu primeiro boneco de manipulação direta. Confeccionado com papelão, jornal, fita crepe, barbante e empapelamento com papel toalha. Confeccionei outro boneco que não tem nome, apenas para agilizar a experiência, porque um só não daria conta de trabalhar com tantas crianças.

A estratégia neste encontro consistiu nos seguintes passos:

1 - Primeiro contato – em trios uma das crianças pegaria o boneco pelos braços, outra o tronco e a cabeça, e a terceira manipulava as pernas. Depois elas trocavam de posição para que todas pudessem experimentar movimentar o boneco.

Algumas tarefas foram solicitadas, como fazer o boneco observar o espaço; tocar algo; fazê-lo olhar para o manipulador; olhar para si mesmo; fazê-lo tocar a si mesmo, tocar o manipulador, tocar objetos; olhar e depois tocar; respirar; testar sons, que som ou voz teria este boneco, que voz.

A inserção de um boneco de manipulação direta permitiu a investigação da estrutura do boneco e das possíveis formas de movimentar, olhar, falar, se relacionar com o espaço e os outros objetos. Contudo, a presença deste boneco acabou por limitar o desenvolvimento da criação com *objetos de largo alcance*, a preferência por bonecos com características bem definidas imperou nos desejos das crianças.

Neste encontro também levei objetos como: colheres de pau, grampeadores, caixas de remédios, pincéis, régua e esquadros, com a intenção deles comporem os personagens: caranguejo, rato, pássaro, cobra e as árvores.

Alguns utilizaram os esquadros associados a uma caixa para compor o caranguejo, gostaram do movimento do esquadro para os membros superiores que possuem articulação e fecham e abrem, mas não apreciaram unir com a caixa.

A menina que interpretava a cobra experimentou fazer com o tecido, mas não gostou do resultado. Os intérpretes das árvores também não gostaram da composição. E assim as crianças começaram a pedir que fossem comprados os bonecos para que pudessem usar. Uma menina sugeriu usarmos espuma para fazer, mas eu procurava utilizar materiais que não gerassem custos para nós.

A turma foi unânime ao afirmar que os bonecos deveriam ser parecidos com a estrutura do Zé, mas tínhamos pouco tempo em relação a quantidade de encontros antes da mostra de finalização do projeto.

Por uma semana experimentei a montagem de bonecos pela mesma técnica que o Zé foi confeccionado, mas não conseguia perceber os encaixes e dobras necessárias. Assim a cada nova experiência de composição eu apresentava para as crianças experimentarem, e assim fomos encontrando as formas.

Buscamos juntos objetos e ou materiais que pudessem compor as personagens, e a opção foi trabalhar com papelão, jornal, fita crepe e depois empapelar. Porque a composição com os objetos gerou satisfação nas crianças, a ideia de uma caracterização mais próxima do real permeava as pesquisas realizadas pelas crianças.

De fios de aço retorcidos nascem as árvores, posteriormente foram encobertos com jornal e presos com fita e papelagem com papel toalha. O caranguejo surge de um molde do formato que foi sendo preenchido com jornal, e somente tínhamos os olhos soltos, e os membros superiores com articulação. O pássaro surge com a imagem de um caderno aberto

sendo segurando por uma das pontas, e assim as partes abertas sobem e descem como o movimento das asas, utilizamos o papelão para criar um corpo e as asas que seguiam o princípio de movimentação descoberto pela experiência com o caderno.

Acredito que essa simpatia maior pelo boneco articulado foi pelas capacidades do boneco representarem mais o realismo de uma movimentação humana. O fato de o boneco comunicar de maneira mais fidedigna a movimentação humana pode ser um fator que gerou maior interesse pelas crianças. Como havia apenas dois bonecos e todas queriam brincar na cena, aquelas que não estavam com o boneco utilizavam os outros objetos. Algumas demonstraram seu descontentamento em ter que ficar com um pedaço de tecido, mas não se recusavam a participar da experimentação.

No final deste encontro a turma e eu sabíamos que o boneco Zé seria um dos pescadores. E estava definido um dos manipuladores, aquele menino que pediu para ser pescador no jogo de improviso no início do processo. Não porque ele já interpretava o pescador, mas pela facilidade que apresentou ao animar o boneco. Porém, seria necessário também outras pessoas para que o boneco tivesse uma movimentação mais complexa.

Outro menino se familiarizou muito rápido com o boneco, tanto manipulando as pernas como os braços, mas quando ficou responsável pela cabeça, ele demonstrou uma habilidade com a composição do olhar e da intenção ao falar. Algo que se demora a conquistar no trabalho com bonecos de manipulação direta, sendo assim teríamos que desenvolver mais essa habilidade. O caminho para mim era que ele fosse brincando com o boneco, por este motivo deixei que levasse para casa, para que pintasse ele.

Fotografia 18: Criação com cabeças, tecidos e boneco – 5º ano.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 19: Criação com objetos, tecidos e boneco – 5º ano



Fonte: Acervo do autor (2019)

Com os bonecos criados o desafio era descobrir as potencialidades destes para a movimentação, mais do que mover de um lado para outro era desenvolver modos de olhar, reagir, caminhar. Uma tarefa nada fácil, e que as crianças encararam com muita paciência e atenção.

Fui apresentando diferentes materiais e formas de montagem para os bonecos, esse processo também foi uma novidade para este professor-artista. Já havia manipulando alguns bonecos, mas cria-los, até então apenas o Zé. A investigação utilizou os materiais que encontrávamos na escola, tanto que alguns não ficaram tão articuláveis, mas cada criança foi se familiarizando com a forma.

Os bonecos foram confeccionados por mim, mas construídos em cada encontro. As crianças que animariam cada um dos bonecos experimentavam o protótipo e juntos buscávamos o que deveríamos melhorar para propiciar a manipulação.

Muito impressionante como foram aparecendo modos de manipular os bonecos, não fiz nenhuma imposição. Acreditava que da mesma maneira que o processo com os próprios corpos foram sendo descobertos por meio da experimentação com os jogos de improviso, os bonecos se tornaram um elemento para jogar e criar histórias.

[prática]

] reflexão [

Um novo cenário se configurava no processo de pesquisa, a inserção de elementos do Teatro de Formas Animadas exigiria replanejamentos de ações para desenvolvermos as estratégias necessárias para conhecer e criar com estes novos elementos.

E com estes novos elementos o desafio era encaminhar as crianças a compreenderem qual seria seu papel como atuantes-manipuladores de objetos ou bonecos. Neste caso precisávamos entender que a função delas seria animar um ser inanimado, que sem as ações delas os bonecos permaneceriam neutros, sem vida.

As crianças não representariam mais personagens, porque os bonecos seriam as personagens. E precisávamos desenvolver uma profunda relação com os bonecos, porque

animar um ser inanimado não é apenas movimentar suas partes, mas imprimir movimentações que expressem a personagem como um ser autônomo.

É importante pontuar algumas características do Teatro de bonecos, porque fui surpreendido por essa inserção no projeto, e especificidades deste fazer cênico exigiu certos procedimentos para o desenvolvimento de habilidades para a confecção e manipulação, pois sem estas, os espetáculos podem ser tornar meramente exposição de bonecos, sem a interpretação que concebe a graça e a energia desta manifestação artística.

O Teatro de Formas Animadas abarca uma série de outros teatros que variam conforme os elementos que o compõe como máscaras, sombras, formas abstratas, objetos e bonecos (AMARAL, 1977). Este também tem variações que se relacionam com o tipo de manipulação: o Boneco de Sombra, Boneco de Luva (fantoche), Boneco de Vara, Marionete ou Boneco de Fio, O boneco de manipulação direta.

Segundo Ana Maria Amaral, uma das pesquisadoras mais importantes neste campo, o “Boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, ou animal, é dramaticamente animado diante de um público” (2004, p.71). O boneco não deve ser considerado como um ser humano em miniatura, mas sim como um ser que tem vida própria. Essa vida é concebida na sua construção, e por um ator-manipulador que vai animar essa vida.

A manipulação de um boneco é sempre ao vivo, ou seja, é feita no ato da apresentação, esteja o ator visível ou não. A animação em teatro se distingue assim da animação em cinema. No cinema, mesmo que as figuras sejam originariamente bonecos, ou figuras em terceira dimensão, a sua animação ocorre por processos técnicos, por foto, filmagem ou eletronicamente (AMARAL, 2004, p.72).

A pessoa que vai manipular os bonecos deve antes observá-los, estudá-los, experimentá-los para compreender as possibilidades de movimentação, e assim conseguir desenvolver a interpretação da personagem.

Amaral aponta duas possibilidades para a construção de narrativas no Teatro de bonecos, a sátira e a poesia. No primeiro, os personagens são vistos como objetos, sem vida. Porque a busca de uma fidelidade na aparência, dando mais ênfase a materialidade, faz com que se tornem grotescos, e assim despertem os risos. No segundo caso, com bonecos menos realistas, eles se tornam enigmáticos, mágicos muitas vezes, despertando a sensação de que as histórias estão para além da realidade.

Em nosso caso estávamos caminhando para uma intersecção entre estas duas possibilidades. Ao mesmo tempo que as cenas criadas tinham uma narrativa satírica, com

algumas falas que gerariam risos, mas principalmente o boneco poderia despertar essa reação, antes mesmo dos diálogos.

Por outro lado, a experiência com o pescador, interpretado pelo boneco Zé cuja manipulação era direta e envolvia três crianças, trouxe um momento poético para a história. A associação com uma música lenta e os movimentos calmos e precisos se uniu a narrativa que gerava uma sensação de esperança, porque o pescador ao retirar os lixos do mangue traz com essa atitude a lição de moral da história.

As crianças não tiveram grandes dificuldades em desenvolver as movimentações e ações com os bonecos confeccionados. Uma construção diferente daquela dos atores-manipuladores, evidente pois não é o objetivo a formação destes profissionais.

A experiência sensível entre as crianças e os bonecos parece acontecer de maneira verdadeira e espontânea, ou seja, o encontro com o brinquedo que muitas vezes traz traços de realismo como as bonecas Barbie ou os bonecos dos vingadores, que também articulados são utilizados para viver histórias cotidianas e de aventuras.

Ana Maria Amaral (2004), aponta uma intrínseca relação entre boneco e a criança: A criança naturalmente dá vida a tudo que toca. Relaciona-se igualmente com o mundo vegetal, mineral, animal ou material. Anima objetos e se comunica com a natureza. Fala com as plantas, com as árvores, com as pedras, colheres e cadeiras, com seu gato, ou com um macaco selvagem criado em sua imaginação, conversa com o vento e com as nuvens. É naturalmente animista. É como se o seu pensamento, ou a sua consciência, estivesse ainda ligada a uma vida anterior, mas à medida em que vai atingindo a idade da razão, vai dela se afastando.

Nas improvisações algumas crianças demonstravam certa habilidade na manipulação, que arrisco fazer referência as técnicas específicas de manipulação de fantoches. Foram criando maneiras de olhar e transmitir tristeza, felicidade, raiva, confusão, medo. Além de entradas e saídas que surpreendiam a plateia.

A animação não pode ser confundida com a realização de qualquer movimento do objeto em cena e não tem obrigatoriamente relação com quantidade e intensidade de movimentos. O movimento sutil, mínimo, bem como o ampliado, brusco, ou seja, todo tipo de movimento pode fazer parte da animação, desde que tenha uma intenção. A ausência de movimento também pode ser uma ação da personagem (BELTRAME, 2009, p. 291).

O movimento é o que confere vida aos objetos e bonecos, mas estes só realmente tornam-se animados quando os movimentos dimensionados possuem intenção. É por meio do manipulador com estímulos internos e externos que os bonecos recebem impulsos de vida.

Importante frisar que animar um boneco ou objeto não é humanizá-lo, mas conferir vida própria diante das características e definições que lhe são próprias (AMARAL, 2004).

Em nossa pesquisa nos atentamos aos bonecos de manipulação direta, o *bunranku*, técnica tradicional do teatro japonês em que o manipulador que segura e movimenta os bonecos (um na cabeça, outro nos braços e outro nas pernas) é visto pelos espectadores. Contudo, em um treino intenso essa presença do manipulador se torna neutra porque transmite suas emoções e energias para o boneco.

Aos poucos as crianças foram percebendo que a animação dos bonecos era extremamente importante para que fossem percebidos como personagens da história, e não meramente objetos segurados por personagens. Foram entendendo que naquela situação eles eram o suporte que fornecia a consciência e atitude para as personagens.

Animar é transformar o boneco em personagem, e o que caracteriza o teatro de animação não é apenas o objeto em si, tampouco seu desenho, forma, peso, volume e material de que é construído, embora esses elementos sejam determinantes na sua animação e no processo de encenação do espetáculo. É a animação que faz com que ele exista, e só a ação justifica sua presença na cena. A vida presente nos bonecos cria uma outra realidade, e isso se deve ao trabalho do bonequeiro. Por isso, é possível afirmar que o boneco é a extensão do corpo do ator-manipulador (BELTRAME, 2009, p. 291).

Para desenvolver essa relação com os bonecos foi preciso trabalhar em etapas, estas foram pensadas a partir das minhas experiências com bonecos em anos anteriores, e na proposta didático-pedagógica apresentada por Ana Maria Amaral em texto publicado na *Revista Mamulengo*, em 1977, momento que o Teatro de Formas Animadas ainda engatinhava no Brasil, e promover essa experiência nas escolas contribuiria com a popularização desse estilo cênico.

Os primeiros momentos de vivências com *objetos de largo alcance* objetivava proporcionar um espaço e tempo de experimentação em que pudessem inverter os usos e significados dos objetos, e assim transformando e reinventando os sentidos e usos dos objetos ampliaríamos as percepções que nos auxiliariam na composição dos bonecos que representariam as personagens criadas nas improvisações.

Associando tecidos, máscaras, cabeças de bonecos e conduítes, que não possuem uma função direta, bem como alguns que demonstram funções, como por exemplo as cabeças com rostos e as máscaras. Exploramos as possibilidades de transformar aqueles objetos em seres vivos, primeiro em uma atitude observadora para sentir a materialidade dos objetos, e assim descobrir suas propriedades.

A vivência com o boneco de manipulação direta, o Zé, foi tão impressionante porque realizamos as experiências com objetos antes desse contato. Penso que a atitude de observar e perceber as nuances do boneco foram facilitadas pelas vivências anteriores.

A construção paulatina dos bonecos sendo experimentados em cada encontro e aperfeiçoados se tornou um processo de descobertas de limitações e busca por solucionar as dificuldades que as crianças encontravam ao animar os bonecos. Muitos deles não possuíam todas as partes articuladas, com exceção das árvores, pássaro e o pescador, os outros bonecos eram mais simples, mas o princípio de manipulação de objetos nos auxiliou a compreender esses corpos e os contextos em que atuariam, e assim no jogo de improviso as crianças tentaram, e entre gostos e desgostos encontramos as formas possíveis naquele momento.

Não era interessante descartar o que tínhamos construído até o momento enquanto atuantes. Pensava em inserir os objetos ou bonecos na dinâmica dos jogos de improvisação, e ao mesmo tempo que descobríamos as propriedades dos objetos ou bonecos continuávamos a construção de uma história sobre os seres que vivem no mangue e a relação com a poluição.

O tempo escasso que teríamos até a Mostra de Teatro do projeto *Ecoviver* dificultava um planejamento de experimentação dos diferentes tipos de bonecos, bem como da elaboração e confecção de cada um destes pelas próprias crianças. Seria um projeto para um ano inteiro diante do tempo e das condições dos encontros.

Os processos vividos anteriormente colaboraram para a percepção mais ampliada da exploração com os bonecos confeccionados para as apresentações do projeto. Algumas crianças demonstravam um cuidado e critérios rígidos de manipulação, enquanto outras criavam movimentações em que o boneco não se realizava em sua plenitude. A inserção de bonecos de manipulação direta foi um exercício extremamente revelador de formas de *metamorfosear* (LOPES, 2017) em outro corpo.

[reflexão]

] prática [

Inspirados pelas cenas do espetáculo Oroboro do grupo XPTO⁴².



Decidimos incorporar um tecido para criar as ondas do mar. A posição do tecido ficou diferente, o movimento realizado com o tecido deitado encantou a todo mundo. As crianças que assistiam do outro lado da sala diziam que pareciam ondas, então ficamos com essa movimentação. Este espaço seria a entrada dos objetos como a latinha e a caixa de leite, além do pássaro e do barco com o pescador.

Quando pedi para duas crianças balançarem o tecido, todos ficaram encantados com o efeito. E assim uma maneira dos objetos chegarem até o mangue, e que faria todo sentido. Os objetos descartados foram boiando até ali, e vieram de diferentes lugares.

Não mostrei diretamente como deveriam realizar, mas sugeri que entrassem por ali, que pensassem como poderia ser a movimentação que imitasse as ondas, e como os objetos poderiam boiar até a margem do mangue.

Havia uma preocupação com os diálogos. Eles se repetiam, a cada entrada de uma personagem sempre perguntavam: *Quem é você? De onde você veio? Quem te colocou aqui?*

Na conversa com eles, me disseram: *Mas, tio o que a gente pode falar?*

Por um momento eu pensei em indicar como poderiam se relacionar com os personagens novos, oferecer exemplos. Mas por outro lado, acabei dizendo que deveriam pensar que um outro ser estranho ao mangue estava se aproximando, não é a primeira vez que algo estranho aparece, já haviam aparecido a latinha de refrigerante e a caixa de leite. Então devem reagir com essa memória da reação a algo desconhecido, e talvez vocês deveriam estar se perguntando: *Por que essas coisas estão vindo para o mangue?* E outra coisa para pensarem:

⁴² Para assistir acesse: www.youtube.com/watch?v=s_2S4V37oe4

vocês conhecem o pescador? Os pescadores estão sempre no mangue? Talvez as árvores conheçam, e por que elas podem já conhecê-los? Será que é porque eles pescam e coletam caranguejos? Moram próximo do mangue?

Foram perguntas para impulsionar a criação na improvisação, a partir de algumas informações sobre os personagens novos as crianças poderiam desenrolar suas reações a presença deles.

Nesse momento lembrei do dia em que todos os personagens saiam de cena fugindo dos humanos, e chamavam a árvore e ela diz: “como vou sair daqui?” E eu não me contive e comecei a rir, porque de repente ela poderia sair e se afastar. Mas não seria real, uma árvore não muda de lugar quando quer no mangue. E essa perspectiva estava presente com a menina que manipulava a árvore, mas o que impediria de ela fazer diferente?

Neste momento vou questionando por que fazem dessa maneira, se não haveria outra forma de entrar. Mas estou dominado pelo meu olhar de como deveriam ficar as coisas, as vezes intervenho afirmando que deve entrar de determinada forma, ao invés de levantar a questão e fazer com que procurem por si próprios outras maneiras. E se as crianças não quisessem fazer de outra maneira, se estivessem satisfeitas com a forma com que interpretavam e movimentavam? Por que é tão difícil deixar acontecer e depois fazer as colocações que eu considere importantes para o desenvolvimento da criação. Procuro seguir uma dinâmica que até o momento compreendo como um processo de ensinar, observar como fazem e levantar possibilidades para que juntos possamos repensar o que fizemos até o momento, ou ao menos que tentem criar outras possibilidades para a interpretação, movimentação e reações das personagens. E mais uma vez os olhares de outros professores me deixa preocupado. A professora que acompanha a criança deficiente nesta turma na maioria das vezes ficava com uma cara de descrédito nos encontros. Parecia que ela não acreditava que daria certo, ou ao contrário ela percebia que o que eu estava propondo era diferente, e considerava muito difícil essa forma.

Revisitando este momento depois de conversar com a professora, ela afirmou que acha formidável o espaço que eu deixo as crianças livres para criar, que ela não teria a mesma paciência de ficar o tempo todo com eles falando, gritando e se movimentando pela sala. Mas que ela considerava muito importante para as crianças, e acreditava que esse processo ficaria na memória deles, e que realmente eles aprenderam muitas coisas sobre fazer teatro, e não

lendo ou comigo explicando, e sim vivendo. E isso é processo de aprendizagem, mas que tem um custo, e infelizmente a turma não soube aproveitar melhor.

Fiquei pensando “será que não souberam aproveitar”, “ou se envolveram da forma como conseguiam?”. Porque as propostas que vivenciamos quebravam com a dinâmica em que disciplina do silêncio e dos corpos dominados é necessária para aprender.

Uma vez uma criança de outra turma chegou para mim e disse que eu deveria ser mais firme, que teria que ser como a professora dele. Porque eu deixava a bagunça acontecer, porque eu não era rígido.

Tentar construir outro ambiente de aprendizagem é muito difícil, as resistências são muitas, existem as minhas que devem vir do receio em ser chamado atenção pelo barulho, ou mesmo por uma falta de confiança nestes métodos. Também existem as resistências das crianças, que com um tempo e espaço permeados pela liberdade acabam por mergulharem com muita ansiedade, mas em que medida isso seria ruim?

[prática]

] memória [

Dia da Mostra Ecoviver - 22 de agosto de 2019.

Cheguei na escola por volta do meio-dia. As crianças não conseguem chegar mais cedo, por causa do transporte escolar. Então precisava arrumar todos os objetos e o espaço para as apresentações. Não estava nervoso, mas ansioso e preocupado se alguém iria faltar, e como resolveríamos essa questão.

Daqui a pouco chegaram três meninos que moram próximos a escola, e devem ter pedido aos pais para chegarem mais cedo. Eles foram me ajudando a desdobrar os tecidos, terminar de colar as folhas das árvores, e organizar os dois espaços em que aconteceriam as apresentações.

As 13:00 horas as crianças chegaram, pedi para as professoras irem liberando aos poucos para que pudessem se trocar, não havia tempo de ensaio, e não tinha como colocar todos juntos comigo.

As representantes da ONG *Ecoviver* atrasaram quarenta minutos, e nesse tempo as crianças já preparadas ficavam muito inquietas nas salas. As professoras tentaram estabelecer a rotina normal de aula passando lição na lousa. Um absurdo porque como fazer desta tarde um momento comum, impossível exigir das crianças que elas não estejam agitadas pelo que iria ocorrer.

Esta turma seria a última a apresentar. A maioria com roupa preta, que havia sido combinado conforme as conversas em preparação para o tipo de teatro que a sala encaminhou suas construções.

Após a apresentação das outras turmas, chamei as crianças desta turma para se posicionarem com seus bonecos. Fui para o aparelho de som para controlar as músicas, não estava preocupado se eles saberiam quando e por onde entrar, porque eles sabiam, e se fizessem diferente tudo bem.

Uma pena não ter conseguido a gravação desta apresentação. As crianças foram espetaculares. Despertaram muitos risos, mas também o silêncio acompanhou o pescador retirando o lixo e o peixe morto, a música que escolhemos proporcionou uma ambientação de reflexão.

Muitos aplausos e o discurso emocionado da diretora elogiando as crianças. As professoras das turmas que não acompanharam os ensaios, também se pronunciaram diretamente para as crianças.

Foi uma tarde muito linda e emocionante.

Encontro 26/08 – após mostra

Neste encontro conversaríamos sobre como foi apresentar a história que construímos.

Menino-*latinha* e animador do pescador: *Acho que teve gente que falou baixo, e a gente se atrapalhou na hora que o pescador chegou.*

Menino-*caranguejo*: *Acho que foi perfeito.*

Menina-*cobra*: *Isso! foi maravilhoso, a cara das professoras e daquelas moças do Ecoviver, né?* Menina-*tecido ondas*: *Então... teve gente que chorou...*

Menino-*caranguejo*: *Pensando bem a gente ficou muito junto, o espaço foi pequeno...*

Professor: *Podemos tentar uma mesa um pouco maior, ou pensar em alguns personagens saírem de cena e voltarem depois ao invés de todo mundo o tempo todo.*

Menino-árvore: *Eu acho que a gente falou baixo, e que também esquecemos de falar algumas coisas.*

Professor: *Tudo bem, a gente fica nervoso. Quanto mais apresentarmos para um público melhor vai ficando.*

Menina-ondas: *A gente vai perdendo o medo, né, tio?*

Menino animador pescador: *Tio, eu acho que não quero mais ser o pescador.*

(Um pequeno alvoroço)

Professor: *Deixa-o falar, gente. Ele tem uma ideia que já me contou na entrada da escola.*

Menino animador pescador: *Eu quero tocar flauta na peça, e assim a gente não usa o som, mas eu e o Fulano tocamos flauta para colocar na peça.*

Menina-árvore: *E tu sabe tocar?*

Menino animador pescador: *Claro que sei, senão eu não estaria dizendo que toco.*

Professor: *Então temos que ver as músicas que vocês sabem tocar para ensaiarmos juntos.*

Menino animador pescador: *Me passa a cifra que eu toco o que você quiser.*

(Alvoroço na turma, os demais meninos vão até o menino animador pescador tirar sarro dele).

Professor: *Então vou combinar com a diretora Denise e as professoras para apresentarmos para outras turmas, assim os primeiros anos uma tarde, os segundos anos em outra. Assim a gente vai aperfeiçoando e se por acaso formos selecionados para apresentar no Teatro Municipal de Santos, estaremos mais preparados.*

(Escutei um som que foi ficando maior como: ohhhhhh!!!! e junto muitos sorrisos.

E assim eles ficaram alvoroçados com a possibilidade de apresentar em Santos com outras escolas).

[memória]

[prática]

2.4 - Do brinquedo ao objeto. Do objeto ao boneco. Uma experiência com o Teatro de Formas Animadas

Tecnologia não limita a criança; a família, os adultos que criam as limitações. A história que ele conta de que uma pessoa tinha um boneca, mas por ser velha e estar quebrada ela não queria mostrar para suas filhas e sobrinha, mas em um dado momento ela mostra e percebeu que a boneca velha tinha se tornado o centro das atenções das brincadeiras das crianças. A criança está interessada na relação que os mais velhos fazem com os brinquedos, ou seja, como eu brinco, que significados este brinquedo tem para o adulto. O poder do brinquedo está na relação que ele possibilita e não nele em si.

Chico dos Bonecos
(PERCURSOS, 2014)

No final daquele encontro em que o aquecimento com o jornal se tornou o próprio jogo, com a turma do 2º ano A, as crianças pediram para brincar com a caixa de brinquedos nos quinze minutos que faltavam para terminar nosso horário. De início neguei, mas pensei que seria uma boa oportunidade para observar como acontecia a brincadeira livre.

Nas caixas havia vários brinquedos de montar com diferentes formatos, tamanhos e cores. Ajudei as crianças a levarem as caixas até o centro da sala, elas espalharam tudo pelo chão e foram escolhendo as peças, olhavam, testavam os encaixes com algumas e outras, as peças eram escolhidas pelas intenções do que desejavam montar.

O tempo foi curto, mas suficiente para despertar minha curiosidade para desenvolver atividades com as técnicas do *Teatro de Objetos*. Assim planejei nosso próximo encontro com estes brinquedos pelas possibilidades infinitas de criação. Minha intenção era margear a linguagem do *Teatro de Formas Animadas*, e constatar se também favoreceria ou não ao jogo de representação de papéis. Assim como o jornal representou várias funções na composição dos papéis, as peças de montar poderiam, talvez, desempenhar diferentes funções, porque não determinam previamente os sentidos das ações.

Em uma associação ao conceito de *objetos de largo alcance* de Leontiev (1989) a proposição com os brinquedos de montar propiciaria um espaço de criação de possibilidades de composição de personagens que estariam não apenas vinculados aos desejos das crianças, mas aos limites e possibilidades que os objetos apresentariam para à elas.

As crianças formaram duplas e começaram a investigar as peças e discutirem o que montariam. Minhas orientações foi para que criassem uma personagem que poderia ser humana

ou animal. Algumas crianças iniciaram suas pesquisas entre as peças com um personagem definido, assim coletou peças que corresponderiam a montagem desejada. Ocorreram negociações de peças, porque as ideias foram modificando, ou quando terminavam e exploravam movimentos não se sentiram satisfeitos.

Todas as crianças montaram personagens animais, e a grande maioria não falava, geralmente procuravam imitar os grunhidos, rugidos, e outros sons característicos dos animais escolhidos, mas a movimentação variava conforme o material, peso e tamanho.

Duas meninas criaram seres utilizando peças grandes, e assim o caminhar era de um corpo pesado, se tentassem uma movimentação mais rápida a personagem desmontava. Esta foi a apresentação mais esperada pela turma, porque eram as criaturas maiores. A dinâmica das apresentações incluía o momento em que apenas mostravam o que criaram, e nós que estávamos como espectadores deveríamos adivinhar o que eram. Então foram sugeridos dinossauros, elefantes, cavalos, e na verdade as meninas tinham criado duas vacas, quando fizeram o som do mugido foi uma gargalhada só.

As meninas se preocuparam em colocar os chifres, o que deu polêmica. Algumas crianças afirmavam que então eram bois e não vacas, porque vaca não tem chifre, pelas peças ficarem muito pesadas elas colocaram a base embaixo o que não permitia um caminhar com as pernas, mas no arrastar.

Em continuidade as estratégias de criação a partir de objetos, no encontro seguinte a proposição foi com instrumentos musicais. Após experimentarmos a produção de sons com eles, a orientação era de combinar essas formas e possíveis movimentos na composição de um ser, animal ou humano.

Figura 20: Construindo seres com objetos e instrumentos musicais. Uma pistola de brinquedo, um tambor, um regador e uma baqueta que serviu como língua da criatura



Fonte: Acervo do autor (2019)

Fotografia 21: Construindo seres com instrumentos musicais. Composição com tambor



Fonte: Acervo do autor (2019)

Nessas composições as crianças perceberam que o peso e tamanho dos objetos influenciava na movimentação, e que exigia maior número de pessoas para manipular. A voz que elaboravam seguia a forma física do boneco, ou seja, esse tambor teve uma voz grave.

Não ocorreram interações entre os seres construídos, porque não houve tempo. Primeiro deixei as crianças experimentarem os instrumentos, e isso levou quase a metade do nosso encontro. Elas tocaram os instrumentos, brincaram de combinar sons e somente depois de um bom tempo que iniciamos a exploração para composição de personagens. E acredito que esse primeiro momento foi essencial para depois conseguirem imaginar como utilizar as peças para montar as personagens.

Essa atividade permitiu o reconhecimento das formas de manusear os objetos, primeiramente cada instrumento se tornou um ser com corpo, intenção e história, posteriormente a combinação dos instrumentos criou diferentes seres que imitavam animais reais, mas com movimentos adaptados as características encontradas nos limites dos objetos.

A inserção do Zé no encontro seguinte permitiu a investigação da estrutura do boneco e das possíveis formas de movimentar, olhar, falar, enfim se relacionar com o espaço e os outros objetos. As crianças do 2º ano conseguiram desenvolver formas de manipulação com muita agilidade e coordenação entre as pessoas envolvidas. Sempre em três animadores, um na cabeça, outro nos membros superiores e outro nos membros inferiores. As crianças não combinavam a movimentação, ela foi acontecendo com direcionamento de cada um dos animadores. Além de interagir com a bancada criada com a mesa e os outros objetos e tecidos, ocorreram interações entre o Zé e outras crianças que não estavam em cena, elas fizeram-no voar, nadar, correr, e assim foram explorando o corpo do boneco em dimensões que o nosso corpo pode executar.

No encontro posterior apresentei vídeos com diferentes espetáculos de Teatro de Formas Animadas. Desde títeres, fantoches, bonecos de manipulação direta, e alguns da *Companhia Truks* e *XPTO* que traziam objetos combinados, outros criados, e outros cujo manuseio e a relação entre objeto e mãos compunham o corpo da personagem. Ainda apresentei o site da *Cia. Giramundo*, uma das mais reconhecidas nesse trabalho com bonecos.

As crianças foram identificando algumas situações que vivenciaram nos encontros anteriores com a exploração com peças de montar, instrumentos e objetos. Apesar de ter experimentado diferentes possibilidades, escolhi investir no processo de criação com os dedoches por causa da fase de confecção, isso não limitaria o retorno as outras formas e objetos utilizados para criar processos de construção da improvisação.

Acredito que foi uma imposição da minha parte o trabalho com os dedoches, pois poderia ter dado opções para escolherem algumas ou todas as proposições que havíamos vivenciado.

Contudo, a criação de mais bonecos inviabilizou essa proposta. Devido ao tempo curto não conseguiria confeccionar muitos bonecos de manipulação, com as crianças seria uma tarefa difícil porque a confecção de um boneco de manipulação direta é bem complexa, requer procedimentos que as crianças não conseguiriam realizar sozinhas. Na verdade, eu que subestimei essa possibilidade e não optei por confeccionar junto com elas, porque os encontros eram dois tempos de 45 minutos cada, separadamente. Para otimizar o trabalho era preciso cortar os papelões, disponibilizar os barbantes, organizar a sala de maneira que possamos acompanhar o passo a passo de criação. Preferia que fossem com tempos duplos, para não ter que ficar cortando o processo. Porque para retomar buscar os materiais guardados, preparar o ambiente para o trabalho ocuparia muitos encontros, e poderia gerar insatisfação com a demora na confecção.

Esses obstáculos foram postos por mim, diante do contexto e a dinâmica da escola e dos encontros. Planejei um processo de elaboração e confecção de bonecos por meio desta técnica de montagem com papelão, cola e barbante, mas infelizmente foi adiando devido a pandemia que nos afastou da escola fisicamente.

O processo de investigação e práticas de ensino me ensinaram muito sobre como posso organizar os tempos de encontro e as ações para o ensino. Uma nova possibilidade de conceber planos de trabalhos e atividade de ensino se originaram dessa experiência, e outros processos poderão ser experimentados, vivenciados, refletidos e sistematizados.

Figura 22: Zé e as meninas.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Talvez eu tenha associado, primeiramente, o Teatro de Formas Animadas com crianças a partir de uma perspectiva da minha infância, e das práticas de transformar as coisas em seres ou outros objetos.

Não sou filho único, mas brincava muito sozinho, e posso afirmar que muitas vezes mentia dizendo que estava dormindo, estudando ou com dor de cabeça para não ter que brincar com outras crianças e continuar com minhas brincadeiras. Porque a maioria dos meninos da minha rua não queria brincar com os objetos e brinquedos, inventar histórias, não. Queriam jogar bola, subir nas árvores para jogar coisas nos outros, correr e se esconder e as vezes eu não queria nada disso.

Era a vontade de viver situações, de inventar histórias que na verdade eram baseadas em histórias que eu assistia, como por exemplo com o filme *Star Wars*, sempre foi um universo de criação que ocupava o andar de cima do sobrado onde moro até hoje. Três quartos vazios porque todos estavam trabalhando, um banheiro e uma escada, o que mais eu queria tendo um universo para explorar e aventurar, às escondidas porque eu tinha vergonha de ser surpreendido por alguém.

Talvez eu tenha imaginado coisas, pensando que as crianças brincam dessa forma, mas hoje fico a pensar depois de ler sobre algumas experiências e refletir os percursos realizados na pesquisa, que o tempo e espaço para experimentar é muito curto na escola. Por que fica a preocupação tão alienante e sufocante de seguir algo, seguir o que?

Os jogos de improvisação em todo esse processo se configuram como um espaço de construção de saberes. Talvez se durante os encontros ao invés das improvisações fossem instauradas oficinas para transmitir técnicas de manipulação, não conseguiriam desenvolver essas habilidades com tanta maestria e domínio.

As crianças, ao desenvolverem suas próprias técnicas de manipulação, estavam simultaneamente vivendo um processo de maturação da capacidade de *metamorfose*. “[...] a técnica é como uma bagagem a ser adquirida com a única finalidade de aperfeiçoar a capacidade natural de se metamorfosear, através do corpo e da voz, que são nossos instrumentos principais para dramatização” (LOPES, 2017, p. 99). Observei uma vivência em que os atuantes percebem o essencial para trabalhar suas formas de se comunicar. Confrontando realidade e imaginário a dimensão estética é, ao mesmo tempo, instrumento de compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor.

A metamorfose como o *espaço potencial* (Winnicott apud Machado, 2010) que estrutura a experiência da criação cênica, como o lugar da ilusão, das trocas, da maior capacidade de imaginar, ou seja, do desenvolvimento das habilidades de criar, perceber, inventar e reinventar a vida social, e assim as crianças constroem narrativas coerentes com seus desejos e percepções em relação ao mundo.

Ao buscar respostas para os desafios encontrados nas improvisações, as crianças desencadeiam um processo em que ultrapassam a si mesmas, elaborando personalidades que independem de uma idealização perfeita. Isto porque estão alicerçadas em uma circunstância passageira de vida, no qual os bonecos que são os seres concebidos para atuar nessa realidade criada.

(In)Conclusão

Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 2001, p.259).

Paulo Freire fala de uma formação “que se funda na análise crítica de sua prática” (2001, p. 260), ou seja, percebendo a si mesmo no ato de ensinar, desde os planejamentos das situações de aprendizagem, as suas realizações e avaliações, bem como nas múltiplas relações que ocorrem no cotidiano escolar.

É preciso se colocar em uma posição aberta para “repensar o pensado, rever-se em suas posições” (Ibid., p.259). Um exercício nem sempre fácil de se fazer, olhar para si e as próprias realizações no intuito de compreendê-las de forma crítica, sem culpa por não alcançar o desejado, mas com consciência de valorizar e reconhecer os caminhos percorridos, e assim projetar novamente, repetir ações consideradas efetivas e construir um entendimento sobre a própria prática e a posição que ocupa na escola.

A realização desta pesquisa me colocou neste lugar de exercitar um olhar menos punitivo para minhas ações. Não me recordo exatamente quando percebi as atitudes de autossabotagem, autodepreciação e autopunição em relação aos meus feitos. A cobrança excessiva foi alertada por amigos e conhecidos durante a graduação em Ciências Sociais (2005-2010), quando pelo sofrimento pelos trabalhos, avaliações e relatórios de pesquisa, muitas vezes sucumbia às incertezas e desconfiança sobre o trabalho realizado. A sensação de que quase tudo era imperfeito ou fadado a ser inferiorizado pelos pares.

Esse sentimento de culpa que muitas vezes gerou a incerteza na prática docente pode ter sido provocada pela formação católica desenvolvida durante a adolescência e grande parte da juventude. O pecado e a punição, de certa maneira, pressionam por uma busca da perfeição baseada em modelos que muitas vezes não podem sequer serem considerados parâmetros comparativos entre os indivíduos, devido as diferenças de contextos vividos.

Como comparar o desempenho acadêmico entre indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes, e conseqüentemente com trajetória de estudos e formação permeadas por

uma série de condições, as quais não estiveram presentes - ou tão intensamente vividas - devido aos contextos marcados pela desigualdade de condições?

Esse processo de reconhecer a atitude autopunitiva e tentar evitá-la continuou sendo desenvolvido em paralelo à construção da carreira docente no Ensino Básico. Ao me perceber integrando uma categoria de trabalhadores - a dos professores e professoras - excessivamente cobrada por resultados eficientes, e ao mesmo tempo deslegitimada enquanto ator social, parece difícil equilibrar as emoções em relação ao trabalho realizado.

O autoconhecimento, associado ao amadurecimento originado pelo avançar da idade e das experiências proporcionadas por um contexto favorável à percepção e interpretação das próprias atitudes, vem resultando numa busca de um maior cuidado comigo.

Compreendo que venho buscando reconhecer minhas limitações como também as potencialidades do meu trabalho docente, ao longo destes nove anos lecionando em escolas privadas e públicas, nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, predominantemente na área de Ciências Humanas (além da disciplina de Sociologia também lecionei as disciplinas de Geografia e História). E nos últimos três anos, exercendo o ofício de professor de artes na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Esse processo de observar (vendo, ouvindo e sentindo) minhas práticas docentes como arte-educador transformaram essa pesquisa em uma autoanálise de quem buscou perceber os próprios comportamentos, ideais e ações no meu ofício.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2011, s/p).

No início imaginava que a pesquisa giraria em torno da aprendizagem do teatro e da ideia de emancipação. As escolhas das maneiras de construção de dados, que privilegiou a descrição das práticas realizadas e nem tanto de registros das crianças sobre as práticas (poderia ter utilizado desenhos, textos das crianças comentando sobre como foi participar das propostas) me levou a refletir sobre a proposição de processos de ensino, as maneiras de ensinar teatro que defini como parte de meu repertório.

Um repertório constituído no caminho da pesquisa, selecionando jogos, recriando outros, sempre em uma posição experimental. Dessa maneira coletei e experimentei um conjunto de práticas que permitiram abrir caminhos para dialogar com as crianças e seus contextos, oferecendo saberes artísticos na junção de nossos mundos.

Aos poucos fui reconhecendo um entrelaçamento com o pensamento freiriano sobre autonomia nos processos educativos. A dialética de ensinar a aprender e aprender a ensinar que vai além dos conhecimentos estruturados nos currículos oficiais e perpassa as maneiras de compartilhar conhecimento como se faz no ensino da vida prática cotidiana.

Por diversas vezes em minhas práticas é possível perceber que eu observo as situações sem muitas interferências no momento da realização, procurando formas de retomar o que foi observado e refletindo, oferecendo elementos para que juntos possamos descobrir e criar no próximo encontro com as chaves evidenciadas naquele instante da realização dos jogos.

Compreendo essa maneira de lidar com o acontecido como um procedimento experimental de ensino. Ao incluir as leituras de mundo realizadas pelas crianças nos encontros, busco de alguma forma oferecer referências e criar estratégias que valorizem os saberes trazidos por elas. Nesse movimento tentamos unir as leituras delas e as minhas, com outras tantas leituras de mundo que circulam nossos contextos.

A estrutura de jogos de improvisação utilizadas nessas práticas oportunizou aos educandos e ao educador lerem seus mundos e também, em menor medida e mais modesta envergadura, recriar e criar nossos mundos. As crianças refletindo e criando com relação as temáticas que estavam sendo trabalhadas, como em casos narrados na presente dissertação em relação aos preconceitos e à questão ambiental referente ao manguezal, bem como o seu lugar que ocupam na escola enquanto educandos. E para mim como educador, permitiu olhar como as crianças apresentam suas leituras sobre o mundo, e nesse movimento dialético consegui perceber e conhecer melhor quem eu era como educador e como poderia desenhar aquele educador que almejo ser.

A curiosidade foi um elemento importante nesse processo, as propostas de ensino provocavam nas crianças essa atitude de desejarem desvendar o mundo a partir das cenas improvisadas, assim como em mim como educador sentir essa curiosidade nas crianças ser acionada me ajudava à um olhar crítico para a realidade.

Uma curiosidade criativa ou epistemológica, que não permanece na *chave da pura ingenuidade* (SILVA, C., 2016) porém que aceita a transmissão do conhecimento e percebe os meandros que permeiam as situações sociais. Mas também um ímpeto entusiasmado em se

envolver na construção tanto do ato de conhecer como da produção de saberes. Uma curiosidade como a pororoca que desconfigura e redesenha as margens do rio, e conseqüentemente a paisagem e a vida naquele ambiente.

Estimular a curiosidade epistemológica, ‘crítica, insatisfeita, indócil’ (FREIRE, 1996) nos estudantes – tarefa que não acontece sozinha e automaticamente, se nada for feito – faz parte da gama de responsabilidades éticas da docência, que sempre deve ter como meta a busca por uma pedagogia crítica, que também manterá acesa sua curiosidade durante o processo de aprendizagem (SILVA, C., 2016).

Essa atitude curiosa me manteve ativo e criativo no processo de elaborar e realizar as propostas de ensino a partir dos desdobramentos dos jogos de improvisação. Porque ao levantar perguntas sobre como os jogos aconteciam isso gerava possibilidades para o trabalho, quanto mais observava e questionava e era questionado pelas crianças maior foi a busca por compreender os caminhos que poderiam ser percorridos para construirmos as histórias apresentadas.

Muitas vezes algumas crianças diziam que nosso encontro “só tinha brincadeiras”, que “não aprendiam nada de artes”. Por outro lado, outras reconheciam no jogo de improvisação uma forma de aprender a arte de encenar. Nesse percurso quando conversávamos muito nas rodas de conversa algumas crianças também reclamavam, porque queriam jogar, mover o corpo, desenhar.

Quando a criança reclama que quer a aula de artes, e pergunta se “não iremos voltar a jogar”, será que foi por causa da discussão? O quão é válido discutir as questões sociais e políticas oriundas dos desenhos ou improvisações das crianças?

A perspectiva de ensino de teatro que venho construindo a partir desta investigação pode criar espaços de reflexão por meio da improvisação. Ao invés de perguntar e as crianças falarem, poderíamos ir ao espaço e improvisar a partir do que as crianças sabem sobre o fato. Orientando novos contextos para a improvisação com base nas cenas realizadas, trocando os lugares dos atores no jogo, um pouco na linha do *Teatro do Oprimido* em que os atores experimentam diferentes posições nas situações e assim outros olhares podem surgir para refletirmos as temáticas que são o contexto do jogo.

Parece que o encontro quando fica muito na conversa, se aproxima da rotina escolar e nem toda criança consegue falar o que pensa e deseja por meio da discussão. Muitas vezes são

pelos fazeres, pelas práticas cênicas que elas evidenciarão suas opiniões e valores, sendo assim é extremamente importante não deixar passar esse chamado das crianças para o diálogo.

As questões sociais e políticas expressas nos trabalhos das crianças trazem a curiosidade delas em saber mais sobre estes assuntos ou apresentam seus conhecimentos até aquele momento. Muitos destes trabalhos trazem questionamentos, mais do que conclusões e ideias definidas, mas a dúvida, a queixa, o incômodo por algo que talvez não seja possível expressar em outros lugares. Talvez pela ausência de espaços para que possa falar e demonstrar suas opiniões, ou porque os adultos em sua visão reducionista não valorizam a voz das crianças.

Vários olhares, pensamentos e posturas seriam evidenciados, proporcionando o reconhecimento nessas situações de nossos próprios contextos, o que poderia nos levar a uma compreensão de como lidar com estas questões, assim como acontecia nas rodas de conversa. Porque no jogo de improvisação, o exercício de fazer de conta auxilia no descondicionamento do corpo e de nossas percepções sobre o mundo nos leva a perceber as dinâmicas da vida social.

Durante o campo, quando fui surpreendido por improvisações que explicitaram ações preconceituosas, a gente buscou por meio do improviso criar formas de combater o *bullying*. E foram muito surpreendentes as rodas de conversa nestes encontros, pois tínhamos muitos parâmetros para perceber, não apenas os comportamentos preconceituosos e violentos, como exemplos de posturas e ações que poderiam ser consideradas como alternativas combater essas práticas preconceituosas e racistas.

Busquei conceber o *encontro com as artes* como espaço de discussão oportunizada pelas práticas cênicas, as rodas de conversa que versam mais do que mera avaliação da realização dos exercícios e jogos para o lugar do reconhecimento de aprendizagens. As crianças e os educadores podem ampliar o repertório e problematizar diversas questões a partir das improvisações e retornar a elas para registrar novas problematizações, agregando outras camadas de significação.

As propostas de Augusto Boal e Joana Lopes levam por esse caminho, e inspiradas nas experiências que Joana relata em seu livro *Pega Teatro* o que possibilitou desenvolver um tipo de postura e atitude nos encontros que tenta perceber os gatilhos que podem auxiliar na construção das narrativas dramáticas, e bem mais que isso.

O método Paulo Freire apresenta três etapas (SILVA, C., 2016), que seguimos na presente investigação: a primeira é a investigação, quando educandos e educador buscam juntos os temas mais significativos do cotidiano dos educandos, levantando vocábulos, práticas e saberes do contexto em que vivem. A segunda etapa, da tematização, em que os educandos

tomam consciência da realidade por meio da análise dos temas e seus sentidos na vida social. A problematização, terceira etapa prevista no Método Paulo Freire, em que o educador estimula os educandos a superarem uma visão mágica e acrítica do mundo para ver, ouvir e sentir de forma mais consciente o mundo ao seu redor também aconteceu na presente investigação.

Durante nossa trajetória por meio de uma ação investigadora que considerou as opiniões e impressões das crianças na chuva de ideias e na elaboração dos desenhos levantamos os temas que os preocupavam diante da busca por uma vida sustentável, e assim apontamos aquelas temáticas que sentiam mais urgentes para refletirmos no jogo.

Os desenhos nos ofereceram uma primeira problematização das questões levantadas, e as práticas de criar cenas pela improvisação nos levou a tomar consciência das realidades apresentadas em comparação com as nossas, e assim desenvolver os sentidos para estes assuntos. Ao mesmo tempo nos desafiávamos a encontrar possíveis respostas e soluções para estas problemáticas.

Esse movimento foi dialético, as crianças me estimularam a compreender os mundos delas, primeiro o mundo do ser criança, o ser criança em uma escola, e o ser criança no contexto social em que vivem.

Nesse sentido, a pesquisa não se realizou apenas nos encontros com as crianças e os jogos de improvisação, mas quase que em período integral, na convivência cotidiana desde a composição dos planos para o encontro e das reflexões que reverberavam após cada encontro, em que muitas vezes era difícil de serem refletidas de imediato devido a correria de deslocamento de uma escola para outra, e ainda mais de um nível de ensino para o outro. Isto porque ao sair da escola de Ensino Fundamental no período vespertino, meu campo de atuação era o Ensino Médio, período noturno, e as discussões sociológicas dos adolescentes e jovens se somavam também as problematizações oriundas dos olhares sobre o mundo social do ponto de vista das crianças, mais um universo em contato com outros tantos que transitavam em meus pensamentos e emoções.

Apesar de me sentir angustiado e muitas vezes perdido com os desdobramentos dos encontros com a arte propostos junto as crianças com essa estratégia dos jogos e do incerto se participariam e como seriam os desdobramentos, decidi buscar formas de cultivar ações artístico-pedagógicas privilegiando aquelas que nos colocassem em constante processo de criação. Entendia a importância de reunir condições favoráveis para a criação, pois à cada prática poderiam ser gestadas manifestações artísticas que, compreendidas como processo,

poderiam ser organizadas para compor uma montagem cênica que aqueles envolvidos no processo talvez pudessem desejar compartilhar com um público externo.

O ‘espetáculo’ sempre esperado pelas escolas, pelas crianças e seus familiares no final de ano;, ou ‘aquela’ exibição de trabalhos que deveria expor resultados da aprendizagem, mas muitas vezes se configura como uma série de apresentações que representariam o lugar onde gostaríamos de ter chegado na aprendizagem; ou ainda, com o objetivo de finalizar o ano letivo transmitindo mensagens de esperança e positivities não necessariamente é uma expectativa a ser frustrada ou negada pelo professor de arte, mas um elemento de fricção para estabelecer com outros adultos (familiares das crianças, gestão e coordenação da escola) um diálogo em que ‘produto’ e ‘processo’ não se excluem, não se anulam, mas exatamente podem ser os elementos necessários para que haja uma maior coerência entre a apresentação de montagem cênica como parte de todo um processo igualmente complexo e importante de processos de improvisação ao longo de um período letivo.

Sendo assim, ‘compartilhamento de um processo de jogo’ não quer dizer obrigatoriamente apresentação de um espetáculo teatral ‘acabado’, que pretende surtir um efeito de ‘profissionalizado’ ‘estetizante’ ou ‘adultocêntrico’, mas pode adquirir feições estéticas mais coerentes e dialógicas com os processos de onde surgiu. Idealmente, esse compartilhamento de processo com um público externo pode buscar maior coerência entre éticas, poéticas e estéticas que já vieram sendo pactuadas entre estudantes entre si mediados pelo professor de artes e seu trabalho enquanto dramaturgo/ adaptador/ diretor/ encenador/ técnico de palco ou outras funções que não necessariamente foram exercitadas pelas crianças ao longo do processo dos jogos e improvisações.

Não há problema nenhum e considero extremamente necessário criar esse clima positivo nas escolas, ainda mais em locais em que a escola que é, muitas vezes, a referência principal na promoção de cultura e sociabilização daquela comunidade. Penso que precisamos trabalhar para que seja real, ou seja, que realmente apresentem-se os resultados das aprendizagens e que se possa cultivar positivities diante de tantas dificuldades.

E é tão difícil mudar. Às vezes escorre sangue.
Clarisse Lispector

Hoje sinto que encontrei um novo caminho como educador e artista. Esse trabalho provocou meu reencontro com o Dom Chico⁴³, aquele ator que de 2005 a 2009 era artista e aprendiz de antropólogo, mas foi construindo uma identidade de professor-sociólogo um pouco excessivamente teórica, que o afastou do antropólogo e do artista hoje resgatados e retomados.

O movimento modificou, ao invés de planejar uma sequência de aulas para vários encontros, começo a seguir etapas que são influenciadas pelos estudos que realizava. O jogo dramático na perspectiva de Lopes (2017) abriu caminhos para perceber que era preciso mobilizar ideias e práticas para serem desenvolvidas pelas crianças, além da liberdade para fazerem, desfazerem e refazerem.

Nesse sentido, a inclusão de procedimentos do *Drama* como método de ensino (CABRAL, 2006) permitiu maior desenvoltura nas criações e experimentações. Mas com as adversidades, outros mecanismos foram sendo incorporados, um pouco de forma intuitiva, ou seja, sem realmente ter a pretensão exata dos desdobramentos que aconteceriam, ou das intenções nem sempre plenamente conscientes em inserir determinadas propostas.

Isso ocorreu ao incluir a experiência com o *Divisor* de Ligia Pape, ou mesmo, as experiências com elaboração dos lambe-lambes, e nas atividades com tinta em que pintaram desenhos representando os assuntos que estávamos dramatizando, e assim, o olhar das crianças sobre as narrativas construídas adquiriu novas percepções e possibilidades.

Essa junção de diferentes perspectivas no ensino, bem como das técnicas e teorias foi um processo de amalgamar estas diferentes propostas de ensinar teatro na construção de um modo de aprendizagem.

O antropólogo francês Claude Levi-Strauss (1989) diria que essa prática de reunir objetos e práticas com a função de que podem servir em algum momento, seria o que nomeou de *bricolagem*. Como um conjunto finito de instrumentos e técnicas que não possuiriam formas de utilização rígidas e limitadas, pelo contrário, os elementos que constituem o acervo de um *bricoleur* teriam muitas possibilidades, podendo adquirir outras funções e significados.

Um exemplo dessa prática de *bricoleur* observo ao caminhar próximo ao bairro onde moro desde pequeno, e que também observei próximo a escola em que a pesquisa foi realizada: homens e mulheres procuram durante o dia objetos jogados nas esquinas e lixeiras: são portas

⁴³ Nome artístico na época em que integrei o Núcleo de Arte Cênicas do SESI-Marília/SP. Tem origem no personagem Dom Cristóvão do texto 'Pequeno Retábulo de Dom Cristóvão e Dona Rosita' adaptado pelo núcleo em 2017, em que interpretava o protagonista Dom Cristóvão. Associado ao personagem Dom Chico Chicote, da mini série *Hoje é Dia de Maria – Segunda jornada*, produção da Rede Globo em 2005, cujo personagem em questão era interpretado pelo ator Rodrigo Santoro.

de guarda-roupas, gavetas, estrados de camas, paletes, prateleiras, estantes, entre outros objetos de madeira, plástico ou ferro, que são utilizados como portas, pontes para os acessos às casas na favelas de palafitas, prateleiras nas cozinhas, paredes, janelas. Um reinventar de usos que são concebidos conforme as necessidades e as características dos materiais.

O professor-artista que gostaria de me tornar se assemelha ao *bricoleur*, além de se colocar na postura de observar os contextos, recolher referências e objetos que podem servir em algum momento. Ao sentir os percursos dos encontros e os desdobramentos das ações procura nesse repertório recolhido de práticas, teorias, objetos, instrumentos e saberes, aqueles que significam para si potenciais formas de aprender e ensinar.

Dessa maneira os processos realizados com as turmas pesquisadas foram sendo construídos a partir de atividades propostas com uso de objetos do cotidiano, *objetos de largo alcance* (LEONTIEV, 2010) e brinquedos não-estruturados usados dos espaços escolares, fragmentos de textos associados as ações desenvolvidas, etc. Estas atividades forneceram indícios de que estratégias poderiam ser utilizadas a fim de potencializar o jogo, e assim, constituirmos uma estrutura possível de aprendizagem em teatro-educação.

De fato, não existe fórmula pronta. No início do ano letivo de 2020 os mesmos jogos e exercícios utilizados em duas turmas do 7º ano não se desdobraram nos mesmos acontecimentos com turmas de outras faixas etárias em anos anteriores. Desta vez, me parecia uma situação ‘travada’, em que brincávamos durante os jogos de tipo competição, mas sentimos muitas dificuldades nos jogos de improvisação, não parecia ser prazeroso como ocorrera com os educandos dos 4º e 5º anos envolvidos no trabalho de campo em 2018 e 2019.

Essa é a angústia de muitos professores que querem relacionar-se com o fazer dramático, principalmente no início dos trabalhos em escolas regulares: como fazer?

A presente investigação mostrou que não precisamos seguir cegamente livros didáticos e manuais de jogos, como se fossem a fórmula do sucesso. Estes materiais são essenciais para aqueles que atuam no ensino básico, podem ser utilizados de forma contextualizada e crítica, de modo a ampliar o repertório, porém não precisam necessariamente ser considerados como fonte única e exclusiva de referência para que o professor proponha ações em sala de aula.

Quando estas práticas consagradas são relativizadas com uma visão do tipo de ensino de teatro que queremos, podem oferecer pistas dos caminhos para construir uma poética particular, que pode não ser ‘inovadora’, e nem precisaria obrigatoriamente ser, desde que contemple os contextos e anseios de educandos e educadores de forma genuína.

Nessa experiência narrada faltou a continuidade nas experimentações com os personagens e contextos criados. Considero que por estar tateando esse caminho de descobertas como professor de artes, não aproveitava bem as propostas elaboradas e experimentadas. Ainda estava na ‘chave’: ‘à cada aula uma novidade’. Na verdade, a situação era pior, analisando pelos parâmetros de uma formação baseada na técnica considerava que a experiência foi fracassada, e dessa maneira a tarefa era escolher outro jogo, outra forma para fazer ‘funcionar’.

Não existia um problema totalmente de métodos e práticas equivocadas, e sim a compreensão sobre como utilizar esses materiais no contexto em que atuava, esperando os resultados celebrados em outros contextos.

Quantas oportunidades ‘perdidas’ pela preocupação com um tipo de organização racional do espaço da sala, bem típico de uma aula escolarizante! Tempos depois passei a arriscar na dinâmica do arrumar desorganizando e recompondo o espaço, passando a encarar a euforia proporcionada pelo espaço criado com o afastamento das mesas como uma brincadeira, integrando essa organização ao nosso encontro. Ou ainda, de formar a roda sem compasso, sem a preocupação do formato, mas considerando que todos queremos estar reunidos na roda. Confesso que ainda não consigo pensar e agir assim todas as vezes, é um processo de constituir novas posturas e práticas docentes constantemente.

Metodicamente, antes do ingresso do Mestrado, seguia os manuais de jogos porque não me sentia seguro em tentar práticas que eu havia vivenciado em oficinas, grupos e na universidade. Tudo me parecia maduro demais para ser tão ‘imatuross’ que riam da minha cara de bravo. Sim, meu arregalar de olhos e a fala impositiva geravam risos, diferente do temor imposto pelo autoritarismo que eu exercia com os jovens do Ensino Médio.

Revirando as memórias recordo que frequentemente ficava frustrado porque os jogos não se desenvolviam como eu havia lido nos livros e planejado no papel. Com as lentes do presente penso que faltava confiança em meu trabalho e nas referências que carregava em minha bagagem pessoal, talvez porque desconhecia o valor de cada uma delas em minha trajetória.

Não conseguia muitas vezes visualizar a realização, bem como possíveis desdobramentos. Compreendia os objetivos formais como desenvolvimento da noção de espaço, tempo, interação e expressão, mas na prática não se aproximava dos relatos satisfatórios dos livros, eu pensava que o problema poderia ser as crianças ou mesmo meu.

Quando passei a usar os jogos cuja memória afetiva acenavam positivamente, os aquecimentos e exercícios de criação de formas e expressões, caminhando pelo espaço nos

transformávamos ora em animais, ora em objetos, sentíamos frio, e outras vezes calor, transitávamos pelas nuvens, nadando ou voando. Ações aparentemente simples, mas que possuem uma historicidade e importância fundamental na História do Artes Cênicas vem de Rudolf Laban, nos anos 1950, em seu livro *Dança Educativa Moderna*. Não me dava conta de que esses fazeres eram tão consagrados até o contato com leituras e reflexões para realizar este trabalho.

Como professor eu devo saber, que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino. [...] O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento (FREIRE, 2014 apud ALENCAR, 2016, p.17).

Essa experiência também provocou alguns questionamentos referentes ao papel do professor nesta empreitada. Como orientar processos de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória, sem causar interferências que impeçam ou obstruam a autonomia das crianças, porém favorecendo uma ampliação de conhecimento e de repertório? Quais caminhos me levariam a entender meu lugar como mestre de jogo?

Primeiramente, me parece que passa por compreender o contexto no qual estou inserido como artista-educador, ir além das impressões do senso comum em relação à infância. Para assim, entender como as ações do professor refletem nos caminhos de construção dos estudantes, como também a abertura para saber onde e como propor os jogos, bem como interferir nestes, de modo a proporcionar a autonomia no processo de descoberta e aprendizado. Afinal, é apenas com a compreensão da linguagem dramática através de suas próprias experiências que os sujeitos podem se enxergar como protagonistas das ações e realizações também na vida social.

O ato de amalgamar variadas propostas de ensino de artes cênicas origina esse espaço potencial de uma criação que não se limita ao desenho, colagem de formas geométricas, e nem a imitação de gestos narrados em uma canção, muito menos se restringe a ensaios exaustivos para danças juninas, mas com a centralidade nos quatro fazeres: criar, improvisar, interpretar e mover-se com consciência (MACHADO, 2012). Cada uma destas interligadas e servindo como suporte uma da outra nas composições das crianças que se desenvolvem no trabalho em processo (*work in process*).

Entendendo esse movimento como *poiésis*, uma criação que organiza e instaura uma nova realidade. Para isso era preciso construir uma poética própria nos processos de ensino-

aprendizagem que recriassem o artista adormecido ou amedrontado pela lógica do trabalho burocrático docente.

Esse novo modo de ser e estar com as crianças durante nossos encontros concederam um novo olhar para as possibilidades do Teatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Um pouco segundo os passos da *antimetodologia* de Clarice Lispector.

Vou tomando notas. Às vezes acordo no meio da noite, anoto uma frase e volto para a cama. Sou capaz de escrever no escuro, num cinema, meu caderninho sempre na bolsa. Depois eu mesma tenho dificuldade de decifrar minha letra. Mas é assim. Desde o primeiro livro. Eu tinha uma porção de notas, não sabia direito o que fazer com elas. Lúcio Cardoso me disse, então: ‘Se todas são sobre o mesmo tema, você tem o livro pronto’. E assim foi (LISPECTOR, 2004, p.80 apud MACHADO, 2012, p. 12).

Às vezes na rua, no ônibus, em alguma festa ou mesmo no bar com os amigos, referências e ideias surgiam e me retiravam momentaneamente do lugar e tempo imediatos. Muitas coisas anotadas no bloco de notas do celular, outras espalhadas em pequenos pedaços de papel, panfletos pegos na rua, ou nas embalagens do lanche, outras tantas enviadas por *whatsapp* para meu companheiro João, e outras tantas se perdiam na mente por vezes cansada ou perturbada pelas crises de ansiedade.

O novo surgia com as crianças, no corredor, nos encontros ao acaso no pátio ou na rua, e no próprio encontro, as vezes no final destas como uma promessa que era fortemente cobrada no encontro seguinte.

Esse “pular e mergulhar em algo diferente, estranho e desconhecido” (MACHADO, 2012, p.14), ao invés de gerar medo e insegurança, instigou a ir mais profundo nas incertezas do que iríamos construir no processo, mesmo a decepção em alguns momentos se transformava em impulso. Porque as crianças não se mostravam decepcionadas, mas empolgadas com tudo porque era novo, para elas o que era incerto na minha concepção, não era estranho e sim gostoso de sentir as surpresas que eles próprios proporcionavam ao grupo, e com o tempo, para este professor começou a fazer sentido.

Compreendo que ser professor-artista não é ensinar na escola e fazer sua arte fora dela, mas fazer-aprender-ensinar o tempo todo. Desde o hino nacional às segundas-feiras até nos encontros ocasionais na rua ou na fila da cantina, ou ainda por um grupo de *whatsapp*, criado por uma das turmas para organizar o “teatro”, fui percebendo que meu fazer artístico se completa na escola, ao fazer junto com as crianças.

Percebo que este professor outrora preocupado excessivamente com técnicas e a exatidão, abre-se para as possibilidades do inesperado, se jogando no espaço de atuação também como jogador, que erra, se engana e descobre a si mesmo.

As atitudes de agachar-se indo onde a criança está em pensamento e ações me fez rever minhas proposições nos encontros. Brincar junto, atuar, desenhar, pintar, correr na fila no corredor, rolar no chão foram ações que me aproximaram das crianças. Estas não foram realizadas com intuito premeditado de ‘me aproximar’ delas, ocorreram durante os encontros no ‘calor da hora’, e a partir deste momento penso que não me enxergaram como o mestre, mas como o “tio” que também brinca.

O “tio” engraçado que não se importa de cair no chão e rolar enquanto os outros se jogam por cima, aquele que escuta as questões, ideias, comentários ou as pequenas experiências e curiosidades cotidianas. O “tio” que proporciona experimentações em que a criatividade e a expressividade são vividas de forma livre, e eles nem sabem que me proporcionaram tudo isso também.

Considero que essas atitudes em nossos encontros são maneiras de agachar-me e estar junto da criança, compartilhando fazeres e saberes. Criando situações em que compartilhamos gestos e palavras naquele espaço *liminar* que surgiu, e os momentos de jogo de improviso criaram “antiestruturas como formas anárquicas e não planejadas de certos ritos, atos performáticos, intervenções e hibridismo” (MACHADO, 2014, p.9).

Os processos vividos nessa pesquisa me colocaram neste lugar *liminar*, e tentei permitir que as *antiestruturas* que surgiram fossem o motor de transformação das minhas práticas, como também do sujeito professor-antropólogo-artista.

Vivíamos o prazer das descobertas, dos acasos, das falhas e da alegria de sentirmo-nos satisfeitos com nossas criações. O interesse e envolvimento com as propostas de fazer, apreciar e refletir em práticas e teorias artísticas pode ter sofrido resistência no início, afinal propor um espaço livre e atividades abertas em que as crianças tem que desenvolver os próximos passos de nossas atividades confrontou com métodos de ensino em que os fazeres e olhares são fortemente orientados, como por exemplo, nos jogos teatrais (SPOLIN, 2012).

O tempo e a minha persistência em manter-me numa direção fez as crianças compreenderem esse novo espaço e tempo, ao mesmo tempo fez este professor ir modificando as maneiras de proporcionar esse espaço de jogo e aprendizado.

Eu mesmo não sabia o que ia dizer, dizendo e dito — tudo tão bem — sem sair do tom. Sei, de, mais tarde, me dizerem: que tudo tinha e tomava o forte, belo sentido, esse drama do agora, desconhecido, estúrdio, de todos o mais

bonito, que nunca houve, ninguém escreveu, não se podendo representar outra vez, e nunca mais. Eu via os do público assungados, gostando, só no silêncio completo. Eu via — que a gente era outros — cada um de nós transformado (...) Cada um de nós se esquecera do seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso - a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar (ROSA, 2001, p. 45-46)

Como no conto roseano *Pirlimpsiquices* vivi este *milmaravilhoso*, à despeito ou *apesar de* (Lispector, 1993) as determinações do “padre prefeito” (na minha interpretação a escola escolarizante) quais seriam as personagens que eu estou habituado a representar sem ter consciência de minha atuação, mas que talvez subestime o que sou realmente capaz de tornar-me em uma situação não habitual e adormecida. E afinal, foi o que realmente aconteceu com o “tio que brinca” e as crianças em alguns encontros: entregues a uma outra trama, saímos daquilo que estávamos habituados a chamar de “realidade” e empreendemos instantes de vida novos e inusitados por aqueles instantes “no palco”, uma ‘realidade paralela’, uma supra-realidade em que os sentidos, os sentimentos e as percepções estão mais aguçados do que na vida ordinária.

Esse processo de empreender um ensino de teatro com estas características despertou esse homem-artista, ou melhor, um professor artista que estava perdido em meio às burocracias da escola, e submetido ao desânimo proporcionado pelas tensas relações no ambiente escolar, das disputas não escolhidas, mas onde fui colocado.

Quando proponho jogos, evito oferecer um exemplo muito específico para que não me copiem, ou meramente realizem algo imitando o exemplo apresentado, mas talvez o fazer juntos seja uma possibilidade de maior interação e estímulo para o envolvimento com as atividades, e dessa forma se desdobre em momentos reais de aprendizagem.

Respeitar o tempo de cada educando, as limitações, compreendê-los e buscar maneiras de estimular maior envolvimento com as propostas. Muitas vezes a forma de abordar, o tratamento dado a eles. Tenho percebido que ouvir as crianças é um passo importante para deixá-las mais à vontade, por mais simples que sejam suas observações elas se ‘sentem parte’ quando o que dizem tem reconhecido o seu valor.

Considerar suas experiências como crianças e como seres humanos, as observações diante do mundo em que vivem e incorporar esses aspectos nos encontros e nos planejamentos contribui para perceberem as aulas como um processo em que aprendem, e ao mesmo tempo ensinam uns aos outros. Minha atitude é mostrar que também aprendo com eles, e como são importantes e valorosas suas experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PERCURSOS da Arte na Educação. **Depoimento de Chico dos Bonecos**. Produção: ONG Ação Educativa, apoio: Instituto C&A, curadoria: Rosa Iavelberg, 22'53'', 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2GzyHUtwSI&t=206s>. 2014. Acesso 11/07/2020.

PERCURSOS da Arte na Educação. **Depoimento de Joana Lopes**. Produção: ONG Ação Educativa, apoio: Instituto C&A, curadoria: Rosa Iavelberg, 25'09'', 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Xh9O1LZ48&t=275s>. 2014. Acesso 21/04/2019.

ALENCAR, Elyzangela Fernandes. **Pedagogia da autonomia**: contribuições para uma estética teatral. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Artes, Programa e Pós-graduação em Ensino de Artes, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23244>. Acesso em: 25/08/2020.

AMARAL, Ana Maria. Teatro de bonecos na educação. **Revista Mamulengo**, Rio de Janeiro: ABTB, digitalizada pela UDESC, n.06, 1977, p. 36-41. Disponível em: <https://cbtij.org.br/wp-content/uploads/2014/09/cbtij-revista-udesc-abtb-mamulengo-06-1977.pdf>. Acesso em: 20/07/2020.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos**: máscaras, bonecos. 2. ed., São Paulo: Senac, 2004.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**: máscaras, bonecos, objetos. 3. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças** propostas, ensino e possibilidades. 1. ed., Curitiba: Appris, 2018.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed., Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed., São Paulo: LTC, 1981.

AULA. Dicionário Michaelis *online* uol – Editora Melhoramentos, c2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/AULA/> Acessado em 27/08/2020.

BARBOSA, Américo. **Agenda 21 de Cubatão**. Uma história feita por muitas mãos. ALVES, Dirce; BARBOSA, Américo (org.), Cubatão: CIDE/CIESP, 2012. Disponível em: www.agenda21cubatao.com.br. Acesso em: 06/06/2020.

BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana (org.), **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31, 2015.

BATISTA, José Roniere Moraes; SALDANHA, Ana Alayde. A Concepção do Role-Playing Game (RPG) em Jogadores Sistemáticos. **Psicologia ciência e profissão**. João Pessoa-PB: UFPB, v.29 n.4, p. 700-717, 2009. ISSN 1414-9893. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24/set./2019.

BATTISTELLI, Bruna Moraes; CRUZ, Lílian Rodrigues da. Entre cartografia e etnografia: possibilidades de uma pesquisa. **Anais da VI Jornada de Pesquisa em Psicologia - PSI UNISC: Pesquisa e Tecnologia na Psicologia Atual**. EDUNISC, 2017. ISSN 2237-9207. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17633. Acesso em 09/05/2020.

BELTRAME, Valmor Níni. O ensino do Teatro de Animação. In FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, p. 283-295, 2009.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. Uma revolução copernicana ao contrário. São Paulo: Hucitec, 1984.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 8. ed., 2010.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec e Mandacaru, 2006.

CABRERA, Theda. **A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15062015-143412/pt-br.php>. Acesso em 30/08/2019.

CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*. In **Urdimento**, v.2, n.27, p.397-417, dezembro-2016. E-ISSN: 2358-6958. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8225>. Acesso em 25/08/2020.

CABRERA, Theda. Educação como *poiésis*: o trabalho sobre si por meio da dramatização. In **ILINX**, n.13, p. 90-103, 2018. ISSN: 2316-8366. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/534>. Acesso em 20/06/2020.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. José Garcez Palha, Lisboa: Cotovia, (ed. Original 1958), 1990.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados**. Org. Augusto Massi. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARDOSO, Ruth. Introdução. In **A aventura antropológica**. Teoria e pesquisa. Org. Ruth C.L. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4. ed., 2004.

CATATAU, Fernando. O Tempo. Álbum **Cidadão Instigado e o método tufo de experiências**. Gravadora: EAE0, 2015.

COELHO, Paulo. **O teatro na educação**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1978.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista Antropológicas**. Depto de Antropologia-FFLCH/USP: São Paulo, v.43 n.2, p. 195-222, 2000. ISSN 0034-7701. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10/05/2020.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COSTA, Grasielle Aires da. O conceito de ritual em Richard Schechner e Victor Turner: análises e comparações. **Revista Aspas**, São Paulo: PPGAC-USP, v.3, n.1, p.49-60, 2013. eISSN: 2238-3999. Disponível em: www.revistas.usp.br/aspas/article/download/68385/70926. Acesso em: 26/08/2020.

CRENTE. Dicionário Michaelis *online* uol – Editora Melhoramentos, c2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crente/>. Acessado em 27/08/2020.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon editora, 4. ed., e imp., 2012.

DAWSEY, John Cowart. Tonantzin: Victor Turner, Walter Benjamin e a antropologia da experiência. **Revista Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro, v.03.06: 379-410, novembro, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752013v362>. Acesso em: 25/08/2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munhoz, 3. ed. São Paulo: Editora, 2010.

DURHAM, Eunice R. et al. **A aventura antropológica.** Teoria e pesquisa. Org. Ruth C.L. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4. ed., 2004.

ENCONTRO. Dicionário Michaelis *online* uol – Editora Melhoramentos, c2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ENCONTRO/>. Acessado em 27/08/2020.

FERREIRA, Taís. Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua. In FALKEMBACH, Maria Fonseca; FERREIRA, Taís. **Teatro e Dança nos anos iniciais.** São Paulo: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, ePub, 2011.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados.** Instituto de Estudos Avançados, USP, São Paulo v.15 n.42, p. 259-268, 2001. E-ISSN: 1806-9592 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>. Acesso em 20/10/2019.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação.** ANPEd, Jan/Fev/Mar/Abr 1999, n. 10, p. 58-78. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em 22/06/2020.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. Trad. Helena Mello. **Revista Cena.** PPGAC-IA-UFRGS, n.7, 2009. E-ISSN: 2236-3254. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961>. Acesso em: 18/07/2020.

FRÍSCIO, Fabiana Campacci. **Fragments de Experiências:** reflexões sobre uma prática docente emancipatória. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 84 p., 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/142825>. Acesso em: 18/04/2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GROTOWSKI, Jerzy. Exercícios. In FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla (org.). **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969.** Trad. Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC-SP, p. 163-180, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 8. ed., 2018.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia M. E. Orth. Petrópolis-RJ: Vozes, 7. ed., 1985.

INFÂNCIA. Dicionário Michaelis *online* uol – Editora Melhoramentos, c2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-rasileiro/inf%C3%A2ncia/>. Acessado em 27/08/2020.

ITAU CULTURAL. Pororoca in **Ocupação Cildo Meireles**. c2016. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/cildo-meireles/pororoca/>. Acesso em: 21/04/2020.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. 7. ed., Campinas, SP: Papirus, 2001.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13. ed., Campinas, SP: Papirus, 2017

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed., São Paulo: Ícone, p.59-84, 2010.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed., São Paulo: Ícone, p.119-142, 2010

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 11. ed., 2010.

LÍRIO, Vinícius. Rastros metodológicos para poéticas híbridas: da crítica genética, entre provocações (auto)etnográficas, à cartografia. **Revista Aspás: PPGAC-USP: São Paulo**, v.7, n.2, p. 156-167, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/download/137984/139699/>. Acesso em: 22/06/2020.

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1993.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Professor-artista-professor**: materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em arte. Tese (Doutorado em Artes) Programa de pós-graduação em artes. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/EBAC-A9GJ98>. Acesso em: 23/10/2019.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. 3. ed. Bragança Paulista - SP: Urutau, 2017. Disponível em: <https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica>. Acesso em 20/08/2019.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. A Importância do Brincar atividades e materiais. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MACHADO, Marina Marcondes. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Sala Preta**, v. 2, p. 260-263, 26 nov. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101>. Acesso em 14/06/2020.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**. UFRGS – Porto Alegre, RS. v. 35, n.2, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 21/08/2019.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.8, n.1, abril, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em: 28/10/2019.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, MT, v. 22, n. 49/1, maio-ago, 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913>. Acesso em: 25/09/2019.

MACHADO, Marina Marcondes. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). **Revista Aspas**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, ECA-USP, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 3 – 14, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/aspas/article/download/pdf_23. Acesso em: 20/10/2019.

MACHADO, Marina Marcondes. Guerra de maçãs e seus desdobramentos: a escola como paisagem performativa. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v.37, n.101, jan./abr., 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000100065&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20/08/2019.

MACHADO, Marina Marcondes. Tapete & essencialidades. Uma estética possível para saborear o ensino do teatro. In ANDRÉ, Carminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (org.). **Para o chão da sala de aula**. São Paulo: BT Acadêmica, p. 13-24, 2018.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MELLO, Heloísa Augusta Brito; REES, Dylis Karen. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do Instituto de Letras**. UFRGS: Porto Alegre, n.42, p.30-50, julho, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003>. Acesso em: 22/06/2020.

NOBREGA, Antônio. **Marco do meio dia**. Manaus: Selo Brincante, 2001. 1 disco compacto (48 min), digital estéreo.

NUNES, Edson O. (org.) **A aventura sociológica**. Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. In O trabalho do antropólogo. 2. ed., São Paulo: UNESP/Paralelo 15, 2000.

OLIVEIRA, Joana Abreu. **Jogo, Teatro e Folguedos Populares**. Texto disponibilizado pela autora para a disciplina Pedagogia do Teatro 1 do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília pelo Programa Universidade Aberta do Brasil. Brasília: 2012.

PEDROSO, Raquel Turci. **Teatro do oprimido: em busca de uma prática dialógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16219>. Acesso em: 25/08/2020.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v.30, n.2, p. 217-228, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em 20/04/2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RAQUEL, Denise Pereira. Cartografando as performances do professor. In ANDRÉ, CARMINDA MENDES; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (org.). **Para o chão da sala de aula**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. 1. ed., São Paulo: Scipione, 1989

ROSA, João Guimarães. Pirlimpisquice. In **Primeiras estórias**. 15. ed., Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.

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

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: FAGED - UFRGS, v.35, n.2, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13502>. Acesso em: 26/08/2020.

SCHNEIDER, Maria Luísa. Brincar na escola: limites e possibilidades dessa experiência em uma escola pública. In QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de. (org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

SILVA, Carmen Pinheiro. **Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do tempo-de-agora: catadoras de restos e trapeiras**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Artes UNESP- São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143050>. Acesso em: 26/08/2020.

SILVA, Francisco Souza da. **Mediando e aprendendo: a experiência de um projeto de extensão em uma licenciatura a distância**. Monografia (Licenciatura em Teatro).

Universidade de Brasília, Itapetininga-SP, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/9697>. Acesso em 20/10/2020.

SOUZA, Fernanda de. **Os jogos de mãos**: Um estudo sobre o processo de participação orientada na Aprendizagem musical infantil. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. UFPR, CURITIBA, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Trad. Ingrid Koudela. 2. ed., São Paulo: Perspectiva, 2012.

TADEU, Paulo. **A fantástica fábrica de histórias para crianças**: 40 cartões com inícios de histórias para as crianças darem continuidade do jeito que quiserem estimulando a imaginação e a criatividade. São Paulo: Matrix, 2009.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Porto Alegre: Mediação, 2. ed., 2012.

TURNER, Victor. **O processo ritual** – estrutura e antiestrutura. Trad. Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. Liminal ao liminoide: em brincadeira, fluxo e ritual. Um ensaio de simbologia comparativa. **Mediações Londrina**, v. 17 n. 2, p. 214-257, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/14343/11951>. Acesso em: 26/08/2020.

VILLEGAS, Estela Vale. **Interfaces performance & jogo**. A partir dos Estudos da Performance de Richard Schechner. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Depto. Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Ouro Preto-MG, 2018.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba-PR, v.9, n.28, p.525-540, 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=195>. Acesso em: 26/08/2020.

VINHA, Telma Pileggi, LICCIARDI, Livia Maria Silva. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. In GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos (org.). **Professores e infâncias**: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

