





POR UM TEATRO DA ESCOLA:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO RÉS DO CHÃO

RENATA PATRÍCIA DA SILVA





POR UM TEATRO DA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO RÉS DO CHÃO

RENATA PATRÍCIA DA SILVA









Copyright © 2021 – Todos os direitos reservados. Venda proibida.

Projeto gráfico (capa e miolo): Letícia Neves Teixeira dos Santos

Revisão: Carlos Alberto F. Fernandes Gomes

Si3816p Silva, Renata Patrícia

Por um Teatro *da* Escola: Práticas Pedagógicas ao Rés do Chão / Renata Patrícia da Silva – São Carlos, 2021.

132 p.

ISBN - 978-65-5668-031-6

DOI - http://dx.doi.org/10.26626/978-65-5668-031-6.2021B0001

- 1. Arte Cênica. 2. Professora-Encenadora. 3. Construção Poética. 4. Arte.
- 5. Docência. Org. II. Título.

CDD 370

Revisão, Editoração, E-book e Impressão:



Agradecimentos

GRATIDÃO...

A Deus pela vida, por me dar força, coragem e sabedoria para caminhar por estes percursos e possibilitar encontros tão fundamentais.

Aos meus pais, Maria Antônia e Alfredo, por serem tudo: a expressão do amor, a inspiração de força, o desejo de luta, a certeza do acolhimento, o exemplo do vôo e do abraço. São eles, praticantes dos saberes cotidianos, nas artes manuais ou na cozinha, que me lembram dos saberes-fazeres ordinários que me constituem como professora de Teatro ao rés do chão.

À Profa. Dra. Carminda Mendes André, minha orientadora...

Aos(às) professores(as) da banca examinadora do Doutorado, pela leitura atenciosa e valiosas contribuições à esta pesquisa: Prof^a. Dr^a. Marina Marcondes Machado, Prof. Dr. Sílvio Gallo, Prof. Dr. Ricardo Carvalho e Prof. Dr. Arão Paranaguá

À CAPES, à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e à Universidade Federal do Tocantins, que viabilizaram a realização do Doutorado Interinstitucional em Artes, possibilitando a capacitação de novas doutoras/es no Estado do Tocantins.

Ao meu avô Harry (in memorian), pelo carinho e o exemplo de humildade até os últimos momentos.

Aos meus familiares, pelo incentivo e amor.

Às Polishs e à República Bombocado.

Aos(às) queridos(as) amigos(as) Danilo França, Ricardo Malveira, Neide das Graças, Adriana Martins, Barbara Tavares, Raquel Castilho, Layane Pavão e Átila Gonçalves pelas palavras de amor e acolhimento ao longo de todo esse tempo.

Aos idosos e jovens extensionistas do projeto Maturidade (En)Cena, pelo companheirismo e pela força.

À Chirlei Regina, Andreia Ribeiro, Arlene Gonçalves, Elza Alves, Ana Selma, Ritinha, Renato Batista e demais professores(as) e funcionários(as) das escolas, que estiveram ao meu lado nestes percursos pelo Tocantins.

Às Secretarias Municipais de Educação de Augustinópolis, São Salvador do Tocantins e Palmas, pelo apoio e parceria na realização das ações.

Às instituições: Escola Municipal Mangueiras, Escola Municipal da Grande Árvore, Colégio Militar Augusto Boal e ao Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Tocantins, pelo acolhimento.

Ao Wesley, coordenador do Setor de Transportes da Universidade Federal do Tocantins e aos meus companheiros de viagem, Marquinho e João Batista.

Às doutorandas arteiras, por tornar este processo mais leve e divertido.

Aos meus alunos(as) do Curso de Licenciatura em Teatro da UFT presencial e PARFOR pelas aprendizagens.

À Arlene, Sotírios e Leila, pelos cuidados.

Às crianças de Itaúba, São Salvador e Palmas, pelos encontros fortuitos.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Luciano Flávio de Oliveira http://lattes.cnpq.br/0084587484397779

Profa. Dra. Pritama Morgado Brussolo http://lattes.cnpq.br/1055582106065260

Profa. Ms. Jaqueline Vansan http://lattes.cnpq.br/0894824514569829

Profa. Ms. Kamila Gonçalves http://lattes.cnpq.br/6454079411511121

Sumário

Prefácio – Aprendendo e Contando uma Nova Lição			
Car	ninhar	11	
Trajeto I: Caminhadas para o Norte2		23	
	Chegar a Augustinópolis	.23	
	Imagens da Escola	.24	
	Habitações Lúdicas	.28	
	"Encontros"	.35	
	A escola como espaço teatral: o teatro da Escola Municipal Mangueiras	.49	
Tra	jeto II: Caminhadas para o Sul	53	
	Chegar a São Salvador do Tocantins	.53	
	Imagens da Escola	.54	
	O que é teatro?	.56	
	Percursos teatrais: jogos de improvisação I	.59	
	Percursos teatrais: jogos de improvisação II	.65	
	Cartografias cênicas	.70	
	A escola como espaço teatral: o teatro da Escola Municipal da Grande Árvore	81	

Trajeto III: Caminhadas para o Centro	85	
Chegar ao Colégio Militar Augusto Boal	85	
Imagens da Escola	87	
Caminhadas Intervencionistas	94	
A escola como espaço teatral: o teatro do Colégio Militar Augusto Boal	116	
A escola como espaço teatral: breves considerações 121		
Referências		

Prefácio

Aprendendo e Contando uma Nova Lição

Prefaciar um livro cuja narrativa evidencia, logo no seu primeiro ato, um olhar de pesquisa fincado ao rés do chão, e que, no decorrer dos capítulos, acompanha os passos de uma proposta (propositadamente) inexata – seja por transitar em espaços singulares por onde o teatro escolar se deixa acontecer; seja por estabelecer um diálogo franco e atual com literatura da área; seja, enfim, por compreender a narração como um experimento vivo que pode desencadear uma leitura rica em descrições alusivas a imagens, anotações, paisagens e outros recursos narrativos –, com o intuito de mostrar o processo de trabalho... não é uma tarefa fácil!

Em síntese, a história contada no presente livro volta-se para os experimentos desenvolvidos pela pesquisadora em três instituições públicas de educação básica da capital e do interior de Tocantins, e na Universidade Federal de Tocantins – UFT, lócus onde se concentra a discussão acerca do estágio supervisionado, e consequentemente, onde são estudadas as relações de aproximação entre universidade e escola, tema que, a propósito, constitui-se na tônica da pesquisa de doutorado de Renata Patrícia da Silva.

Em primeira pessoa e utilizando uma forma narrativa eficiente, que contempla o equilíbrio entre densidade e fluidez, a pesquisadora articula um discurso que entremeia sua experiência aos acontecimentos do campo empírico e estes às contribuições de campos interdisciplinares repletos de particularidades, teorias, metodologias e referências. Ao mencionar o seu lugar de fala, a pesquisadora anuncia:

Posso dizer que tornei-me professora de Teatro, pelos caminhos que escolhi trilhar, pelos encontros que a Universidade me possibilitou e pelos acontecimentos que foram atravessando minha formação. Sou professora e pesquisadora do campo da Pedagogia do Teatro (grifo meu) pois compreendo que o teatro na educação tem encontrado possíveis para que a escola possibilite um encontro entre o sujeito e a arte. Talvez por isso, eu tenha tanto interesse pelos fazeres teatrais que brotam desse lugar, que se atravessam por suas histórias e se contaminam pelos diferentes sujeitos e seus fazeres ordinários.¹

1

Na visão dos especialistas que atuam na pedagogia do teatro – área que transita num ambiente de conexões contemporâneas, num terreno movente e num tempo em conflito –, as articulações estabelecidas pelas práticas artísticas e escolares estabeleceram delineamentos críticos e procedimentos metodológicos, os quais, nas últimas décadas, se foram desenvolvendo e multifacetando, tomando como base os posicionamentos epistemológicos relativos à área de artes/teatro.

Assim, na busca de superação das necessidades situadas em territórios distintos, o campo da pedagogia do teatro acompanhou – e de certa forma acelerou – as mudanças e os avanços ocasionados no tecido social, trazendo consigo um legado atinente a movimentos, pessoas, coletivos e instituições. A respeito disso, o fragmento abaixo oferece uma apresentação concisa sobre esse ramo do conhecimento:

O termo pedagogia do teatro foi cunhado originalmente por Brecht e transposto para a cultura brasileira através dos textos de Ingrid Dormien Koudela, passando, logo a seguir, a ser assumido por grupos de especialistas, universidades, órgãos de pesquisa, centros culturais e teatros, seja na construção de uma epistemologia em movimento, para a escola e o palco, seja na perspectiva de uma didática reflexiva que abrange distintas modalidades da educação formal, informal e nãoformal. Enquanto disciplina teórica e metodológica, a pedagogia do teatro tem como propósito a sistematização de conceitos relativos aos processos criativos, concepções sobre jogo, mediação e recepção, propostas imbricadas na relação entre manifestações educativas e procedimentos estéticos, questões de natureza histórica e normativa, além de outros temas e fenômenos que interessam de perto os estudos em teatro. Pensar a pedagogia do teatro no contexto da contemporaneidade implica em conhecer as singularidades da matéria, o que não implica, entretanto, na necessidade de inventariar os seus traços mais longínquos, posto que, de fato, a presença do teatro na educação tornou-se visível sobretudo nas seis últimas décadas.²

A missão de enxergar as nuanças alusivas a essas insurgências, portanto, dirige-se a quem está na linha de frente: professores/artistas/pesquisadores. Num passado recente, tais profissionais beberam na fonte dos mestres/educadores que marcaram o século XX, como Stanislavski, Brecht, Artaud, Grotowski, Barba e outros.

Mais recentemente, com a expansão dos mestrados e doutorados específicos, a produção teórica brasileira tornou-se mais vigorosa, vislumbrando novos autores, práticas e processos de criação, que, em parte, passaram a considerar as necessidades das escolas, dos espaços culturais,

In: SANTANA, Arão Paranaguá de; Pedagogia do teatro e mudança educativa: apontamentos para o estudo da virada. In: Igor de Almeida Silva. (Org.). *Ingrid Dormien Koudela*: O teatro como alegoria. 1ª ed. Recife: Sesc Pernambuco, 2018, p. 97-104.

dos cursos técnicos e sobretudo da preparação de professores, sem deixar de lado, contudo, os estudos clássicos.

Como corolário dessa argumentação, à medida em que a atividade de pesquisa se foi alojando em faculdades e departamentos de artes, houve espaço para a criação de uma interface entre o ensino e a extensão, contemplando a produção de conhecimento pedagógico consubstanciado em práticas e teorias relacionadas à pedagogia do teatro. Na base desse processo histórico, merece ser mencionada a organização social e política dos arte/educadores e associações da sociedade civil, que impulsionaram a virada epistemológica das disciplinas artísticas.

Se, em fins dos anos 1990, o termo pedagogia do teatro passou a ser assumido pelas associações de pesquisadores e CNPq, hoje, tornou-se uma expressão de domínio público, havendo referências que podem conversar (e inspirar) os estudos dos estudantes, professores e demais profissionais do ramo. Mesmo no cenário atual, de imbróglios políticos que afetam o segmento estatal da educação, de precariedade na manutenção do ensino de boa qualidade, de impactos no financiamento da pesquisa, entre outras dificuldades, há estudos que se lançam à condição de livro – por mérito –, inclusive por virem referenciado por bancas examinadoras.

A leitura deste livro me encorajou a dizer que ele foi escrito por quem viveu a pesquisa e fez isso com prazer, em derivas, caminhando e cantando, aprendendo e ensinando, porém, sem perder o fio da história, jamais! Nem o rigor e a tática, quanto ao quefazer. Como se estivesse a compor uma canção de ninar, a autora parou aqui, assuntou ali, ouviu acolá, tendo, na caminhada, a felicidade de se deparar com batalhas históricas travadas pelos arte/educadores, quis antecipar possibilidades do porvir de professores de artes, mas isso sem tirar o pé do(s) lugar(es) onde repousou sua expectativa de pesquisa, sem perder a noção do presente ou a presença dos colaboradores. Estava no compasso da ação didática, como se fossem as estrelas que indicam os nortes da educação e da arte, na contemporaneidade.

Daí então, durante sua caminhada/investigação, ela guardou rabiscos, documentos, imagens, escritos, fotos, poemas e um sem fim de outras coisas que deixaram marcas no seu cotidiano, conseguindo, por fim, fazer deles uma juntada das memórias, pessoas, lugares e acontecimentos infiltrados de aromas, desses que infinitam os fenômenos, e tornam a experiência um aprendizado inesquecível.

Se somam a esse mundão de ermos umas poucas conchas grávidas de ensinamentos – feitas caramujos em flor –, ao tempo em que, na outra margem do rio, quase tão perto de onde desejaria aportar o ensejo original (ou projeto de pesquisa); se somam a outro mundão de ermos que é a obra atual, que permite soçobrar, na mente dos leitores, como se estivessem à espreita, uma indagação incomum na literatura acadêmica, qual seja: será que todas as coisas tem que ser ou (des)ser?

Se eu fosse o Manoel de Barros ia asseverar que a resposta, talvez, esteja no lixo, naquilo que se foi deixando ficar para trás. No que desfavorece à vista comum de ver o que acontece ou

pode acontecer adiante do nariz. Em alguma coisa a ser repegada, certo dia, atoamente, como o bambu, que nasce nos entremeios dos terrenos aguados – sua fibra é aproveitada na fabricação de instrumentos musicais, cestos etc. –, à espera de que, algum dia, possam ser utilizados por praticantes de um *teatro da escola*.

Este livro, enfim, traduz-se numa contribuição especial para a pedagogia do teatro. Quem ler, verá.

Arão Paranaguá de Santana - UFMA

Caminhar...

Essa história começa ao rés do chão, com passos. São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não se pode contá-lo, por que cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão táctil de apropriação cinésica. Sua agitação é um numerável de singularidades. Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares.

Michel de Certeau (2013, p. 163)

Este livro começa ao rés do chão da escola, onde conheci o teatro. Ainda assim, antes de contar sobre esse livro, talvez seja importante falar um pouco de quem vos escreve. Minha primeira experiência teatral aconteceu no chão de uma escola na cidade de Dores de Campos, no interior de Minas Gerais, com a peça "Saltimbancos", de Chico Buarque¹, na qual representei a personagem Galinha. Estudei em uma instituição pública de ensino, e o teatro atuava como ilustração de datas comemorativas, uma vez que nossas aulas de arte não nos possibilitavam experiências além da História das Artes Visuais ou atividades espontâneas e pintura de desenhos mimeografados. Além disso, tais aulas eram ministradas apenas uma vez por semana. Ainda assim, foi na escola que tive minha primeira experiência teatral e ouvi essa palavra. Da mesma forma que foi nesse lugar que vi um cartaz sobre vestibular em Artes Cênicas.

Fiz o vestibular para Licenciatura em Artes Cênicas e me enveredei pela pesquisa em Pedagogia do Teatro, posteriormente segui para o Mestrado e iniciei minha carreira docente na Educação Básica, onde ministrava aulas para crianças e adolescentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Após a conclusão do mestrado ingressei como professora no Ensino Superior, em um Curso de Licenciatura em Teatro, onde sou responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica teatral, além de coordenar um projeto extensionista, que oferece oficinas de teatro para idosos.

Essa breve contextualização da minha trajetória é apenas para situar os caminhos que me trouxeram até aqui e como percebo o entrelaçamento entre minha história de vida e escolha profissional. Posso dizer que tornei-me professora de Teatro, pelos caminhos que escolhi trilhar,

Inspirada em "Os músicos de Bremen", dos Irmãos Grimm, e voltada ao público infantil, a obra do músico e escritor Chico Buarque, em parceria com Sergio Bardotti (letras) e Luis Enriquez Bacalov (músicas), valoriza o respeito e a solidariedade. Nessa aventura de quatro bichos (Jumento, Galinha, Cachorro e Gata) que, sentindo-se ameaçados e explorados por seus donos, resolvem fugir para a cidade em busca do sonho de formar um conjunto musical, escapando da opressão, evidencia-se, também, uma alegoria política. Disponível em: https://grupoautentica.com.br/autentica-infantil-e-juvenil/livros/os-saltimbancos/1402. Acesso em: 6 jun. 2018.

pelos encontros que a Universidade me possibilitou e pelos acontecimentos que foram atravessando minha formação. Sou professora e pesquisadora do campo da Pedagogia do Teatro, pois compreendo que o teatro na educação tem encontrado possíveis para que a escola possibilite um encontro entre o sujeito e a arte. Talvez por isso, eu tenha tanto interesse pelos fazeres teatrais que brotam desse lugar, que se atravessam por suas histórias e se contaminam pelos diferentes sujeitos e seus fazeres ordinários.

Enquanto professora de um curso de Licenciatura em Teatro, considero que o chão da escola pública tem sido um lugar privilegiado para a formação dos futuros professores(as), contexto fundamental para uma ação docente que se (des)constrói no/do cotidiano compartilhado. Ainda assim, é possível notar que o momento em que o estudante inicia o trânsito entre a prática no ensino básico e as reflexões na Universidade, que muitas vezes, ocorre apenas no estágio obrigatório, provoca inquietações e fortes críticas à rotina escolar, às metodologias adotadas pelos(as) professores(as), à estrutura formal das instituições de Educação Básica e, principalmente, à arquitetura e organização do espaço físico da escola. Diante disso, considero que esse período da formação aponta o quanto a chegada à escola é desafiante aos(às) futuros(as) professores(as) de Teatro, bem como a experiência do fazer(se) docente na realidade das instituições públicas evidencia um certo descompasso entre a escola que se debate dentro da universidade e aquela que os(as) alunos(as) encontram nos estágios.

Isso se dá, muitas vezes, porque alguns estagiários/as, quando chegam à escola, tendem a mapear apenas os obstáculos e dificuldades que, possivelmente, atravessam a prática dos professores de teatro que acompanham nos estágios de observação ou, aquelas que permeiam suas próprias experiências com o fazer teatral no ambiente escolar. Esse inventário de problemas, muitas vezes, se dá em decorrência da pressa em encontrar soluções para o teatro na escola. Contudo, este é um pensamento equivocado, quando se pensa o estágio como tempo de experiência e o estagiário como praticante da escola. Sua imersão neste lugar deve se dar de maneira a deixar se contaminar por todos os acontecimentos que se dão naquele cotidiano (SILVA, 2018). Para tanto, compreender que a instituição escolar é um território em que se inscrevem multiplicidades faz-se de suma importância saber que:

Uma sociedade seria composta de certas práticas exorbitadas, organizadoras de suas instituições normativas, e de outras práticas, sem-número, que ficaram como 'menores', sempre, no entanto presentes, embora não organizadoras de um discurso e conservando as primícias ou os restos de hipóteses (institucionais, científicas), diferentes para esta sociedade ou para outras (CERTEAU, 2013, p. 108).

A disciplina dentro da escola, bem como suas práticas formalizadas, convive com as ações dos sujeitos cotidianos, que não são passivos diante de tais normalizações e criam seus modos de (re)existir ao que não lhes convém, produzindo diferenças dentro desse ambiente. A

convivência com o cotidiano escolar, em especial como professora de estágios, possibilita compreender que a escola não se limita ao conceito de um lugar disciplinar. As experiências de seus(suas) frequentadores(as), alunos(as), professores(as) e funcionários(as) – praticantes ordinários do dia a dia dessas instituições – abrem brechas e criam movimentos, inventando, muitas vezes, outros espaços no lugar instituído.

Os saberes que pertencem a uma prática institucionalizada, regida por legislações e normativas, obedecem a uma série de organizações prévias, que podem ser pensadas na ordem da estratégia, discutida por Michel de Certeau. "A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças" (CERTEAU, 2013, p. 93). Outros se inscrevem no cotidiano, pelos praticantes no/do espaço da escola, não possuem sistematização e não estão prescritos, são da ordem tática. A tática "não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance" (CERTEAU, 2013, p. 95). Estas, muitas vezes, utilizam-se dos próprios dispositivos disciplinares e (re)criam a realidade em que se encontram.

Essas operações que alteram os lugares e rompem com a organização, provocando movimentos numa ordem estável, são exercidas por "sujeitos praticantes ordinários" do cotidiano, como definido pelo autor (CERTEAU, 2013). No espaço da escola, pode-se considerar que os praticantes ordinários, "são aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que 'vivem' as escolas" (FERRAÇO, 2007, p. 74). Frente a isso, para pensar o cotidiano escolar, deve-se levar em conta que apesar de sua estrutura disciplinar e práticas normativas, qualificá-lo apenas por sua ordem disciplinar pode ser um equívoco, uma vez que, em seu território, se entrelaçam práticas formalizadas por um sistema maior e fazeres menores que se exercem pelas ações de seus praticantes cotidianos.

O teatro, inserido neste território constitui-se como prática formalizada e permeia os saberes cotidianos dos praticantes do/no espaço escolar. Desta forma, é que venho tratando-o como um teatro *na* escola e um teatro *da* escola, sendo o segundo a defesa que faço neste livro, a partir de uma ação tática docente. A respeito do teatro *na* escola, o observo a partir de uma perspectiva estratégica, com o intento de fundar um lugar dentro da instituição escolar, que pode ser garantido pelo reconhecimento da arte como área de conhecimento e sua obrigatoriedade como componente curricular.

A Arte na Educação tem em sua História momentos bastante problemáticos, principalmente, no que se refere à sua especificidade diante das demais áreas do conhecimento que, ainda hoje, é possível enfrentar no contexto escolar. No que se refere ao ensino do Teatro, são frequentes considerações que atribuem aos Jesuítas a sua inserção em âmbito educacional. Contudo, é relevante observar que, neste contexto, o Teatro funcionava apenas como instrumento pedagógico

a serviço de outros conteúdos, a fim de catequizar e ensinar a ler e contar, como pontua Arão Paranaguá de Santana (2004). Além disso, o autor também afirma que:

A pesquisa histórica registra que as primeiras inserções dessa área de conhecimentos na escola básica efetivaram-se na forma de comemoração das efemérides – representações alusivas a datas cívicas como o descobrimento do Brasil; montagem de peças para alegrar as formaturas ou outras solenidades, etc. –, sem que se possa precisar uma cronologia exata nem a tipologia desses eventos (SANTANA, 2004, p. 57).

O que se vê nas palavras do autor é o uso do Teatro como animador de festas, utilizado apenas em eventos comemorativos e sem nenhum objetivo pedagógico específico. Contudo, com a propagação da Escola Nova em âmbito Nacional, por volta de 1940, a prática do Teatro, como também das outras artes passaram a ser valorizadas sob este ideário. Para Ingrid Koudela:

[...] a incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformam em justificativa para o ensino de teatro (KOUDELA, 2009, p. 19).

A Escola Nova trouxe contribuições às áreas artísticas, bem como para a compreensão da criança e seu processo de desenvolvimento. Ainda assim, como ressaltado pela autora, alguns objetivos da proposta, dada sua amplitude, não privilegiava a especificidade das artes, o que implicou em muitas práticas pedagógicas equivocadas.

O ensino das artes na Educação Básica Brasileira foi implantado obrigatoriamente pela LDB 5692/71, sob o nome de Educação Artística, apoiada numa abordagem tecnicista, que prevalecia em boa parte das escolas. Na Educação Artística vigorava a polivalência das artes, o que refletia certa improvisação na preparação de professores, que não possuíam conhecimento acerca das linguagens artísticas, o que não contribuiu para uma educação de qualidade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) e legislações decorrentes², a arte se insere no currículo da Educação Básica como área de conhecimento obrigatório nas escolas, devendo ser ensinada em suas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (SANTANA, 2000; 2004)³. Neste período, foram elaborados, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam um conjunto de conhecimentos, considerados necessários às etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Ao longo da história é possível observar que tais legislações implicaram na demanda pela formação de professores/as na área das Artes, o que possibilitou, também, a criação de cursos de Licenciaturas específicas em todo o país, contribuindo, de certa forma, para o questionamento da Educação Artística e sua proposta polivalente.

Em 2015 começa a ser elaborada a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação. Após discussões abertas ao público, consultas aos setores educacionais e especialistas das áreas específicas, que colaboraram na construção de algumas das versões do documento, que teve três versões, sendo a última elaborada por relatores de cada área específica. Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017⁴. A versão do documento que normatiza o Ensino Médio foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

Ainda em 2017, foi aprovada a Lei 13415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e propõe a chamada reforma do Ensino

2 De acordo com a LDB 9394/96 e alterações posteriores:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)
- § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016). Fonte: Site do Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 8 mar. 2019.
- Para um conhecimento aprofundado acerca da História da Arte-Educação no Brasil, cf. BARBOSA (2012). Acerca do ensino do Teatro no Brasil, cf. SANTANA (2000; 2004).
- Fonte: Base Nacional Comum Curricular: Portal MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov. br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

Médio. Pode-se considerar que a promulgação dessa lei foi uma grande derrota para os arteeducadores e para a arte na educação brasileira, uma vez que faz a seguinte alteração:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I – linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II – matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III – ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 10 A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Ao fazer essa retrospectiva histórica, amparada pelos autores que se debruçam sobre a História da Arte-Educação no Brasil, bem como sobre a Legislação e Manifestos em defesa do ensino de arte de qualidade na escola e na comunidade, observo que a legitimação da área de arte em sua especificidade é o que garantiu a criação de cursos de graduação e pós-graduação nas diferentes áreas artísticas, possibilitando o aprofundamento de pesquisas e a ampliação das práticas e discussões no âmbito da educação em diferentes regiões do país. Ainda assim, as dificuldades se apresentam e os enfrentamentos são necessários, tendo passado algumas décadas da obrigatoriedade da arte como componente curricular e as diferentes ameaças de sua retirada ou descaracterização dentro do currículo escolar, como vimos na recente reforma do Ensino Médio, em que a arte não é incluída como componente curricular obrigatório, mas como "estudos e práticas", retrocedendo o ensino da arte às proposições da LDB 5692/71, que tratava a arte como atividade, demonstrando contradições à própria legislação que dispõe sobre a formação de professores e a obrigatoriedade da arte como área especifica do conhecimento.

Contradição que se estende ao manter a arte inserida na área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular, o que dificultou seriamente o processo de construção do documento e fica nítido quando o analisamos em comparação com outros componentes curriculares. Logo, o que presenciamos na BNCC é uma derrota dos arte educadores brasileiros, por mais que algumas questões tenham sido atendidas. Em um texto primoroso, Mendes André (2017) afirma que a maior derrota da Arte foi estar inserida na área de linguagens e, ao analisar o documento, isso fica nítido, não só pelas questões epistemológicas do campo, mas pelo desprezo à área, dado já no texto inicial que, menciona brevemente a arte e se atém à língua portuguesa e inglesa. No mesmo desprezo, encontra-se a Educação Física, incluída no pacote.

Quando se observa a presença do Teatro na escola, avalia-se que isso é resultado da luta de arte-educadores ao longo de anos e que, ainda hoje, precisa ser legitimada pelos professores(as) que estão atuando na Educação Básica, no intento de que essa manifestação artística se faça presente. Por isso, aponta-se a necessidade de demarcar um território dentro dessas instituições, fundar um lugar onde o Teatro se afirme em sua especificidade. Ainda assim, os limites se colocam, a partir de sua obrigatoriedade legislativa, a arte insere-se no campo da regulamentação de conteúdos, avaliações e recomendações determinados por uma Base Nacional Comum, referenciais curriculares e livros didáticos, passando a fazer parte das práticas formalizadas das instituições de ensino básico.

Apesar disso, penso que a BNCC não deve ser tomada como um documento fixo, uma vez que como todo documento oficial, ela exerce sua referência sobre aquilo que será construído nas redes estaduais e municipais de ensino. Quando observamos um documento deste, proposto como reformulação, não cabe a nós retroceder anos de luta e conquistas no campo da arte-educação brasileira. Nesse sentido, se temos uma estrutura (im)posta, como operar desvios e encontrar brechas para inventar nossa prática pedagógica no/do cotidiano escolar?

Sabemos que o currículo é algo praticado e que acontece no/do cotidiano da sala de aula. Sendo assim, não se trata de abandonar as prescrições obrigatórias, mas de criar itinerários próprios dentro daquilo que está (im)posto, trata-se de contar e se apropriar dos conhecimentos dos alunos/as, dos acontecimentos forjados no/do cotidiano e entrelaçar com os conteúdos propostos, mesclando práticas formalizadas e saberes-fazeres ordinários.

Ainda assim, a prescrição obrigatória não é garantia para que a arte funde seu lugar, enquanto área do conhecimento dentro da escola. Isso se evidencia pelas precárias condições oferecidas aos(às) professores(as), no que se refere à disponibilidade de materiais ou ambientes em que possam desenvolver suas aulas, carga horária insuficiente, limitando a possibilidade de um fazer mais pautado na experiência, além da atribuição da disciplina a professores(as) que não possuem formação específica, como complementação de carga horária, etc. Essa realidade se apresenta nos relatos de estágios na rede estadual de Palmas e pode ser observada também no interior do Estado do Tocantins, onde há escassez de professores(as) capacitados para ministrar aulas de Teatro.

Desta forma, quando saliento que tanto o teatro *na* escola, quanto o teatro *da* escola, precisam ser fomentados, estou falando que os dois se complementam, uma vez que a presença do teatro como componente curricular dentro do ambiente institucional é o que permite inventar um teatro *da* escola. Ao defender um teatro *da* escola, considero que a escola enquanto espaço teatral precisa de ações que garantam o lugar do teatro neste território, contribuindo para que o teatro *na* escola possibilite ações para um teatro *da* escola. Para tanto, penso que a ação docente, desde o período de formação do professor, precisa ser compreendida como experiência no/do cotidiano dessas instituições, a fim de acionar esses espaços do teatro no âmbito escolar e contribuir para a sua efetivação como lugar e sua valorização enquanto ação inventiva. Por isso,

compartilho da reflexão de Jorge Larrosa, a respeito do entendimento da educação a partir do par "experiência/sentido".

Segundo o autor: "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2017, p. 18). Sendo assim, considero que, para compreender o espaço da escola, a ação docente precisa permitir-se aos atravessamentos da realidade na qual se insere, a fim de construir ações entrelaçadas com as práticas e os sujeitos que atuam nesse espaço. Por isso, ao defender um teatro da escola, faço minha discussão a partir de uma experiência compartilhada no chão da escola pública, onde pude realizar minha pesquisa de doutoramento. Logo, as narrativas que apresento neste livro são motivadas pela experiência de um fazer teatral compartilhado no contexto das instituições públicas de ensino do estado do Tocantins.

Voltar à Educação Básica e inserir-me na prática pedagógica escolar em busca de encontros com o outro, a fim de construir um teatro que se move nas (im)possibilidades e (im)previsibilidades desse cotidiano foi uma das provocações que me levaram à esta investigação andarilha pelo Tocantins. Só então, eu poderia traçar, junto aos(às) futuros(as) professores(as) de Teatro, possibilidades para compreender o fazer teatral que acontece na realidade dessas instituições.

Para tanto, compartilho em minhas narrativas a experiência da docência por meio de projetos realizados em três instituições de Educação Básica da rede pública no estado, onde atuam egressas do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Nessa proposta, tive como intento investigar a docência como uma ação tática, a fim de possibilitar condições para a criação de um teatro *da* escola.

Na Região do Bico do Papagaio, Norte do Tocantins, realizamos o projeto na Escola Municipal Mangueiras⁵, localizada na Zona Rural, no Povoado de Itaúba, município de Augustinópolis. Mangueiras oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1° ao 5° ano, com turmas multisseriadas. O trabalho nesse local aconteceu em parceria com a professora Darleni⁶, que é egressa do Curso de Licenciatura em Teatro da UFT (PARFOR) e viabilizou a realização do projeto na escola. Nossas ações foram realizadas com a turma da Educação Infantil, crianças de 04 e 05 anos, pela qual a professora estava responsável no período de realização da pesquisa. O trabalho realizado em Mangueiras constitui o trajeto um deste livro, que é também uma caminhada pelas escolas. No "trajeto I – Caminhadas para o Norte", compartilho narrativas das ações realizadas na Escola Municipal Mangueiras, na comunidade de Itaúba, em

Nome fictício para preservar a identidade da instituição. A escolha do nome "Mangueiras" se deu pela abundância de mangueiras na comunidade e também no terreiro da escola.

Nome fictício. Em toda a pesquisa, serão usados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Augustinópolis. Neste trajeto, o fazer teatral buscou possibilitar um processo que contemplasse o brincar, compreendendo-o como ação livre e tática desviante da rotina escolar. Dessa forma, as aulas de Teatro atuaram como propositoras de espaços, articulando elementos próximos ao contexto local, a partir de atos performativos (MACHADO, 2015).

No "trajeto II – Caminhadas para o Sul", relato as ações desenvolvidas na Escola Municipal da Grande Árvore⁷, na cidade de São Salvador do Tocantins, região Sul do Estado. A escola atende crianças da 1ª fase do Ensino Fundamental (1ª ao 5º ano). O trabalho nessa instituição foi viabilizado pela professora Dalila⁸, que é egressa do curso de Licenciatura em Teatro (PARFOR), que, em parceria com a professora Carmem Lúcia, disponibilizou a turma do 4º ano A, para as ações da pesquisa. O trabalho com o teatro buscou referência nos jogos improvisacionais (SPOLIN, 2010; RYNGAERT, 2009) e desenvolveu um processo de criação de cenas a partir de improvisações nos espaços da escola. Nessa narrativa, destaco o quanto o trabalho, construído coletivamente, envolvendo professoras e crianças, possibilitou (des)territorializações em minha prática docente ao longo do processo teatral vivenciado na instituição.

No "trajeto III – Caminhadas para o Centro", narro as experiências compartilhadas no Colégio Militar Augusto Boal⁹, cujo acesso foi viabilizado por Luciana, professora da instituição e egressa do Curso de Licenciatura em Teatro (PARFOR), na UFT. Nosso trabalho contou também com a parceria do professor Henrique, que, gentilmente, liberou sua turma do quinto ano (52.01) para a realização do projeto. O Colégio Militar Augusto Boal é uma Escola Municipal de Tempo Integral resultante da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Palmas, de uma Corporação Militar e da Fundação Municipal de Esportes, por meio de convênio. Nesse relato, apresento as experiências com o teatro em um cotidiano organizado pela disciplina militar e quais limites e possibilidades se apresentaram ao longo desse trajeto. Para tanto, apresentei a proposta de trabalhar o fazer teatral a partir do jogo intervencionista (ANDRÉ, 2011) como uma possibilidade para que o teatro se inventasse nos possíveis do território da escola. Diante disso, apresento uma narrativa mais fragmentada, que evidencia as dificuldades pessoais trazidas por essa experiência de ultrapassar os limites institucionais a cada ação.

Nome fictício para preservar a identidade da instituição. A escolha do nome se deu pela presença de uma grande árvore no pátio da escola, onde as crianças gostavam bastante de se aconchegar e brincar.

A professora Dalila não estava atuando em sala de aula no ano de 2017, realizava atendimentos a alunos(as) com necessidades educacionais especiais na sala de recursos da escola. Contudo, sua parceria e disponibilidade nas aulas de Teatro foi fundamental para a realização desta pesquisa.

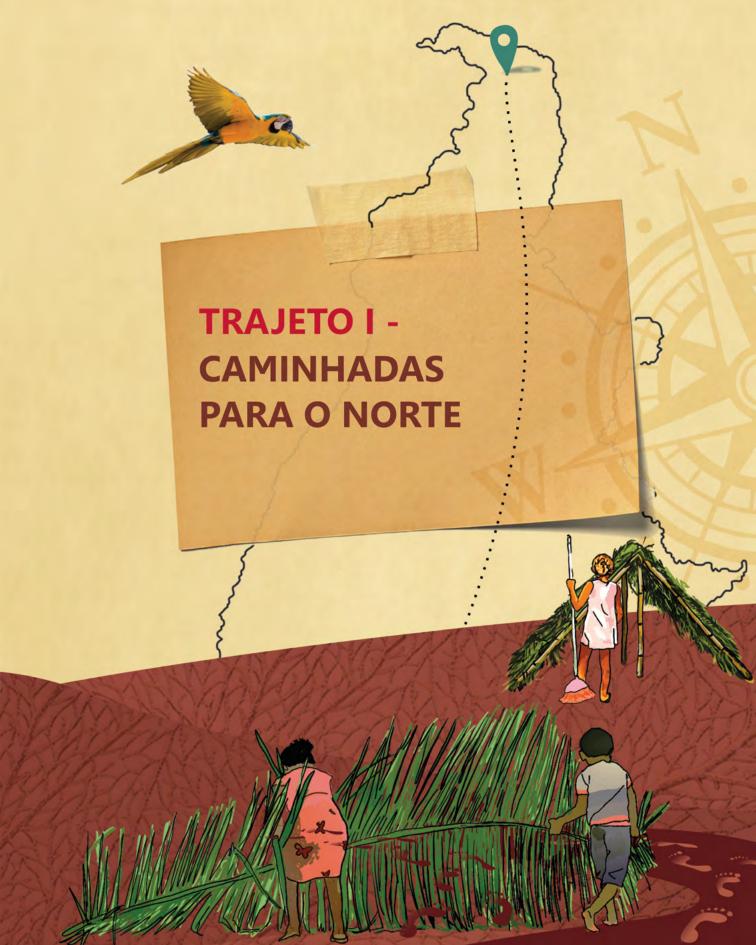
⁹ Nome fictício para preservar a identidade da instituição. A escolha do nome é uma homenagem ao dramaturgo e diretor brasileiro Augusto Boal (1931-2009), fundador do Teatro do Oprimido e um dos mais importantes nomes do teatro brasileiro, principalmente, quando se pensa o teatro como ato político.

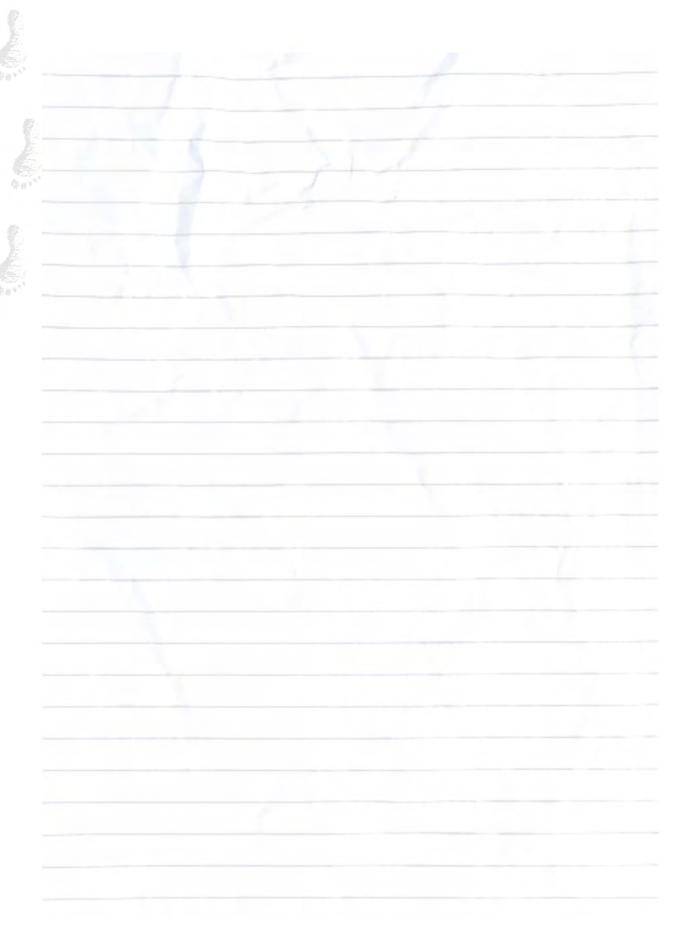
As instituições escolhidas guardam peculiaridades e situam-se em contextos socioculturais que implicaram uma ação bem distinta para cada uma delas, como será possível observar em minhas narrativas. Além disso, chamo a atenção para as localizações de cada escola – Norte, Sul e Palmas – a fim de situar as distâncias em que se encontram cada uma dessas professoras licenciadas em Teatro pela Universidade Federal do Tocantins. Minha intenção com a realização desta pesquisa em diferentes cidades é pensar que essas professoras são as pessoas que viabilizam (ou não) as ações do teatro em suas instituições de ensino, a partir de seus modos de fazer.

Assim como eu, as professoras desta pesquisa tiveram sua primeira ida ao teatro quando chegaram à Universidade. Especulo então, se seus(suas) alunos(as) conhecem e chamam de teatro aquilo que a escola lhes apresenta? Ou ainda, aquilo que essas professoras formadas em teatro vão (des)construindo entre os saberes da universidade e o cotidiano escolar. À vista disso, há que se pensar sobre a formação de professores(as), considerando a multiplicidade de práticas e as realidades das instituições públicas de ensino, a fim de que o teatro seja uma ação contaminada pelos fazeres-saberes cotidianos e atue na criação de espaços outros, fomentando a produção de diferença no campo da educação básica.

Além disso, ao relatar essa pesquisa, não exponho aqui apenas o olhar que lanço sobre as experiências vivenciadas, esforço-me para compartilhar as vozes dos parceiros/as que possibilitaram que esse percurso fosse sendo percorrido e lanço discussões em diálogo com os referenciais que me acompanharam, com a finalidade de traçar diferentes olhares sobre o espaço escolar. Considerar essa autoria coletiva faz parte do ato de pesquisar no/do cotidiano dessas instituições de ensino, fomentando sua condição de lugar praticado (CERTEAU, 2013), uma vez que produz deslocamentos e aponta a relevância e o protagonismo dos sujeitos da escola para o acontecimento da pesquisa (ALVES; FERRAÇO, 2015).

Portanto, considero que esta pesquisa perseguiu seu objetivo de investigar a docência como uma ação tática, a fim de possibilitar condições para a criação de um teatro da escola. Um teatro da escola é uma ação pertencente às menoridades, ao campo dos fazeres coletivos, das desterritorializações, da micropolítica cotidiana (GALLO, 2008; DELEUZE; GATTARY, 2003). Por isso, ao escrever sobre um teatro da escola, não intento sistematizar uma metodologia ou apontar recomendações para o fazer teatral nessas instituições. Nessa narrativa, compartilho as experiências dos encontros que tive nas instituições de ensino públicas do Tocantins e o quanto isso foi fundamental para que eu pudesse desenvolver essa consciência de uma ação tática, de um teatro da escola, que entrelaça uma atitude que não está em programas formativos, não está prescrita na formação acadêmica ou mesmo nos livros de autores consagrados, mas que pode constituir a experiência dos(as) futuros(as) professores(as) no/do cotidiano escolar e provocar (des)construções nos cursos de formação de professores(as), lançando pistas para uma prática ao rés do chão.





Trajeto I: Caminhadas para o Norte

Chegar a Augustinópolis

A Região do Bico do Papagaio, no Norte do Tocantins, é o primeiro destino deste percurso. A cidade de Augustinópolis fica a cerca de 634 km de Palmas, onde moro. Cerca de 8 horas de viagem de carro, tempo que preenchia olhando a paisagem, tirando longos cochilos, e falando bastante com os amigos motoristas¹⁰. Uma ação que durou três meses, entrelaçada de idas e vindas e um fazer que me escapa, pois inscreve-se no coletivo. Aqui, mora Darleni, egressa do Curso de Licenciatura em Teatro¹¹ (PARFOR) da Universidade Federal do Tocantins, onde foi minha aluna e, por meio dos estágios, conheci sua cidade. Meu retorno a Augustinópolis e o (re) encontro com Darleni nos possibilitou desenvolver uma ação conjunta na Escola Municipal Mangueiras, onde a professora estava responsável por uma turma de 1º e 2º período, com crianças de 4 e 5 anos.

A Escola Municipal Mangueiras está localizada na Zona Rural, no Povoado Itaúba, Município de Augustinópolis. São apenas 5 km da cidade, por um caminho entre rodovia e estrada de terra. Esse caminho de terra é o sinal de que chegamos à Itaúba, local onde se avistam meninos e meninas correndo pela rua e pessoas em seus diferentes fazeres cotidianos. Enquanto isso, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo crianças de 4 a 10 anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1° ao 5° ano, com turmas multisseriadas. As crianças atendidas pela instituição são pertencentes às famílias residentes no Povoado Itaúba e nas proximidades, cuja sobrevivência advém do trabalho agrícola, sendo que a maioria não possui renda fixa (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

Neste trajeto, optei por apresentar alguns recortes da experiência compartilhada no/do cotidiano da escola, tendo como proposta o fazer teatral com crianças pequenas. Estar com as crianças era momento de muito prazer. Elas são responsáveis por muito do que aprendi como professora de Teatro. Portanto, neste (re)encontro com a infância, busco nos saberes

Nas três viagens realizadas para Augustinópolis, tive a companhia de dois motoristas do Setor de Transporte da Universidade Federal do Tocantins – José Roberto e Paulinho. Ambos tiveram ativa participação nas ações com as crianças da escola. Contudo, ao longo da narração apenas um deles será mencionado devido a um recorte necessário para que a escrita não fique tão extensa. Além disso, os nomes atribuídos a eles são nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

Além da formação em Teatro, a professora possui formação em Normal Superior e Pedagogia. No período da manhã, Darleni atua como professora regente no 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de Augustinópolis. Sua ida à Comunidade Itaúba se dá apenas para as atividades da Escola, no período vespertino.

compartilhados com os pequenos/as, (re)inventar o fazer teatral e (re)descobrir-me professora, neste fazer cotidiano. Inspiradas pelos fazeres da infância, nossas ações com o teatro na escola desejavam praticá-la de forma lúdica e poética, proporcionando percursos dentro e fora da sala de aula. Tais ações buscavam desvios no cotidiano escolar, criando intervenções em seus espaços que provocassem o envolvimento de todos os praticantes do espaço escolar.

Portanto, compartilho narrativas de ações realizadas no/do cotidiano da escola que se constituem como memórias e que, entre recortes e bricolagens, encontram-se atravessadas por diferentes vozes, sejam elas inspirações teóricas ou dos autores do cotidiano. Vozes que atravessam e (re)significam o fazer teatral no/do cotidiano da escola, bem como as palavras que aqui rabisco. Sendo assim, começo por traçar um caminho reflexivo que aponta discussões que vão desde os primeiros olhares para a Escola, até nossas práticas que ultrapassam os muros da instituição. Para tanto, optei por organizar alguns registros dessa experiência, no formato de narrativas, a fim de compartilhar meu percurso de pesquisa, sem a intenção de que este material se torne um recurso prescritivo para o ensino de teatro, mas antes que o mesmo possa lançar especulações e provocações acerca de outros modos de pensar a docência e o fazer teatral no/do cotidiano escolar.

Imagens da Escola

Imagens da Escola contam os primeiros olhares, a chegada para conhecer o lugar e as pessoas que nele atuam, uma vez que todo o contato com a instituição foi feio por intermédio da Professora Darleni. Considero que tais relatos apresentam uma atitude de escuta e observação. Participei do cotidiano escolar como uma estagiária que chega pela primeira vez à escola e não sabe muito bem para onde olhar. Curiosa e, ao mesmo tempo, carregada de conceitos sobre um modelo de Educação, eu registrava imagens e reflexões a cada passo que dava por Mangueiras. Porém, essa atitude foi se desfazendo ao mergulhar no cotidiano das crianças da Itaúba e perceber que ele me revelava muito mais do que eu pressupunha saber a respeito da escola. Desta forma, foi neste encontro, e nas percepções que a escola e seus praticantes me despertaram, que comecei a esboçar algumas reflexões acerca de uma ação docente mais conectada com a realidade da escola e com o universo daquelas crianças.

Em minha primeira visita à escola fui recebida com muitos beijos, abraços e olhares de curiosidade. Acompanhada pela professora Darleni, fui apresentada a alunos/as, algumas mães, à Prof^a. Rutinha e à funcionária Margarida, cozinheira e faxineira do período da tarde. Atravessada pela incerteza, eu apenas observava o movimento das crianças que preenchia a escola antes do horário da aula.

Ao entrar por um estreito portão azul era possível ver duas janelas gradeadas, onde estão as duas únicas salas de aula da Escola Municipal Mangueiras. Seguindo o caminho do portão,

subo por uma pequena rampa e passo por um corredor que dá acesso às salas de aula e também a outros dois ambientes. Um deles tem uma janela e uma porta gradeadas, um computador, uma impressora, um projetor, duas mesas, cadeiras, maquetes, livros, muitos papéis e materiais escolares amontoados. Nesta única sala funciona a coordenação da escola, a secretaria, a sala dos professores e o que mais for necessário. Na porta ao lado fica a cozinha que possui uma pia, um fogão industrial, uma geladeira, uma mesa e uma prateleira com utensílios e mantimentos.

Estou na porta da cozinha e algo me chama a atenção...



Imagem 1 – Meninos no muro. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Corri até o quintal e, primeiro, registrei os garotos no muro pelas lentes da câmera. A imagem é provocativa e naquele momento me deixava em êxtase com a ousadia dos corpos que tentavam se equilibrar e brincar ao longo do fio de concreto. Posteriormente eu indaguei: Quais eram seus nomes? Quem eram? O que faziam ali? Era a primeira vez que eu via alguém pular o muro para brincar dentro da escola. Os três garotos, eram alunos do período matutino e moradores da comunidade. Como gostavam de jogar bola e não tinham o brinquedo, pulavam o muro da escola para usufruir do espaço e da bola. Além disso, aproveitavam para brincar com as outras crianças no momento do recreio que já aconteceria dali a alguns minutos.

Para Michel de Certeau (2013), espaço e lugar são conceitos distintos, sendo que o lugar indica uma estabilidade e se configura como uma ordem em que se distribuem elementos em uma relação de coexistência. Já "o espaço é um cruzamento de móveis" (CERTEAU, 2013, p. 184), não possuindo nem a univocidade e nem a estabilidade do lugar. Sendo assim, "o espaço é um lugar praticado" (CERTEAU, 2013, p. 184). Em observância às palavras do autor, pode-se considerar que o espaço se caracteriza pela mobilidade e é animado pelos movimentos dos sujeitos que o frequentam. Logo, a escola enquanto lugar é transformada em espaço pelos sujeitos que exercem suas práticas cotidianas. Por isso, ao ver a situação dos meninos no muro,

compreendo que em meio a um sistema de normas e certas imobilidades, operavam as rupturas, as regras eram burladas, criando assim outros espaços.

Chic.. Chic.. Chic..



Imagem 2 – Uma mão lava a outra. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

O balançar de um chocalho, na porta da cozinha, anuncia que a merenda está pronta. Antes de comer, as crianças lavam as mãos. Os pequenos usam um balde que está próximo ao tanque, mas que ainda é alto para alguns, e fazem a higienização. Com as mãos limpas, pegam a merenda e retornam para a sala de aula onde se sentam para comer.

Gosto de comer a comida da escola! Aproveito esse momento sempre que sou convidada. Sentir o gosto do que as crianças comem (ou não) é sempre um ato de estar junto. "Os sabores são recheados de palavras que carregam micropolíticas, histórias, críticas, memórias, "lá-aquiagóras"12 (FRANGE, 2013 p. 3422). Na sala, transformada em espaço para a refeição, há aqueles que comem tudo e querem, mas há os que se satisfazem com o que foi dado e os que deixam um pouco de comida. Juntos estamos reunidos comendo, conversando, brincando, se lambuzando. É bom participar disso! Comer é uma ação do cotidiano que, muitas vezes, nos passa despercebida.

Contudo, comer pode ser um ato de celebrar com os outros, como celebramos em nossa "sala de comida", durante a merenda da escola.

O segundo balançar do chocalho avisa que chegou a hora do recreio. Nesse momento, as crianças se espalham pelo terreiro da escola, uma área de chão de terra e com algumas mangueiras. Observando o movimento que habita aquele espaço, considero que o recreio é momento de encontro de todas as crianças que estão na



Imagem 3 – Escaladas. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

escola e, também, daqueles que não estão em aula, mas aparecem para brincar, como os garotos que pulam o muro.

A atitude astuciosa dos garotos maiores despertava o interesse da maioria das crianças, sendo que escalar os muros da escola se tornou a atividade preferida, principalmente dos meninos que queriam demonstrar que conseguiam tal façanha. Então, escalavam, sentavam e até caminhavam pelo muro. Corpos aventureiros que fazem deslocar o pensamento a respeito de que uma arquitetura pode (não) ser um dos aspectos determinantes para a separação entre a escola e a rua. Crianças que brincam com as (im)possibilidades do cotidiano escolar, demonstrando que "o brincar é ação privilegiada para conhecermos de perto as crianças, os adultos e as relações adulto-criança de uma cultura" (MACHADO, 2013, p. 254). Diante disso, os primeiros olhares sobre as relações cotidianas e o brincar das crianças da Itaúba vão demonstrando que, apesar de a arquitetura escolar seguir um determinado padrão, as práticas cotidianas se apropriam do mesmo, transgredindo-o. Com isso, reivindicam, um *outro olhar*.

É valioso destacar que esse "entra e sai" pelo muro era um movimento espontâneo no cotidiano da escola. Crianças e funcionários/as lidavam com este trânsito de maneira bastante natural. Apesar de instarem os garotos a não pular o muro para não se machucarem, professoras e funcionárias não repreendiam as crianças por tal atitude. E assim, entre algumas escaladas, as crianças iam me mostrando que podiam sair e entrar na escola naturalmente. Afinal, elas sempre voltavam e gostavam de estar ali com seus amigos. Mesmo apreciando toda a mobilidade dos garotos, eu ficava receosa por eles. Estava sempre olhando para as professoras, prevenindo-os nas escaladas. Observo que lidar com um cotidiano tão livre ainda não era algo tão natural para mim, sendo que eu apenas o idealizava em meus escritos.

Portanto, frente a isso, considero que tais imagens já me convocavam a (des)construir meu olhar para compreender esse lugar praticado e inscrever feitos por ali. Era necessário entender as situações fronteiriças que povoavam o cotidiano escolar. Em meio a um sistema de normas e certas imobilidades, operavam as rupturas, as regras eram burladas, criando outros espaços. A convivência com o cotidiano escolar, enquanto pesquisadora e professora, possibilitou-me compreender que a escola não se limita ao conceito de um lugar disciplinar. As experiências de seus(suas) frequentadores(as), alunos(as), professores(as) e funcionários(as) – praticantes ordinários do dia a dia dessas instituições – abrem brechas e criam movimentos, inventando, muitas vezes, outros espaços no lugar instituído.

Habitações Lúdicas

Minha proposta para este movimento resultou das observações feitas no/do cotidiano da escola e na convivência com seus praticantes. Considero que "Habitações Lúdicas", ao longo de seus desdobramentos, vai demonstrando um modo de fazer compartilhado, a fim de encontrar possibilidades de habitar a escola com o fazer teatral. Por isso, sua narrativa busca considerar todo o processo que o constituiu, evidenciando, inclusive, as (des)construções, que possibilitaram a busca de *caminhos outros*.

Habitações Lúdicas – Primeiro Ato



Imagem 4 – Sala preparada para a execução da aula. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Para este primeiro encontro, escolhi uma prática com tecidos coloridos e caixas de papelão, que foi realizada dentro da sala de aula, a fim de explorar este lugar que as crianças passam a maior parte do tempo quando estão na escola. Preparei toda a sala, espalhando os tecidos pelo chão. Distribuí as caixas e coloquei tecidos saindo por elas, outros cobrindo-as e alguns escondidos debaixo das mesmas.

As crianças olhavam curiosas, pela janela, o espaço da sala modificado. Antes de entrarem, solicitei que deixassem calçados e mochilas do lado de fora da sala. Ao entrar, pezinhos nus se espalham sala adentro e corpos se desmancham no chão...

Pedi a todos/as que se deitassem nos tecidos e fechassem seus olhos. Nem todos/as se deitaram e fecharam os olhos... Pedi novamente no intento de estimular um relaxamento. Sem sucesso! Seus corpos evidenciavam outra energia. Queriam brincar, não relaxar. Observando isso, percebi que certa ausência de direcionamentos seria necessária, possibilitando que experimentassem livremente o espaço criado para eles/as.

Tecidos coloridos, caixas de papelão, crianças brincando livres pela sala toda que estava com as carteiras afastadas. Não importava se elas subissem nas carteiras e pulassem de lá acreditando que eram super-heróis, pois ao colocarem um tecido amarrado nas costas, elas podiam ser o que quisessem. Enquanto adultas, eu e Darleni estaríamos atentas para protegê-las, uma vez que sabemos que crianças não voam e os tecidos não têm poderes mágicos que as manterão no ar. Contudo, isso cabe a nós, não precisamos repreender a criança, advertindo-a inúmeras vezes, impedindo seus "sonhos de vôo" (BACHELARD, 2009). De fato, permitir o brincar criativo é uma atitude ética (MACHADO, 2004).

A professora Darleni também brincava livremente com as crianças enquanto eu atuava numa posição mais observadora. Uma garota mais alta tenta caber em uma caixa de papelão. Algumas meninas parecem se encantar com o tecido que enrolam em seus corpos e desfilam pela sala. Seriam princesas? Modelos? Ou convidadas de alguma festa? Eu me pergunto, tentando inventar narrativas, aproximações com a realidade ou criar representações.

Um menino vem me vestir com um tecido vermelho. Ele o prende cuidadosamente em minha camiseta. Apesar de sua dificuldade, tomo o cuidado de não interferir em sua ação. Contudo, demorei para perceber que precisava me ajoelhar para que ele pudesse me vestir. Ainda em tempo, lembrei-me da importância de agachar-me, sentar-me, ajoelhar-me, rolar, deitar e sujar-me no chão da escola com as crianças¹³.

O fazer das crianças envolvia o espaço, o outro e os objetos, criando super-heróis, princesas, monstros, animais, etc. As situações criadas pelas crianças transformavam as caixas em carrinhos, chapéus e esconderijos. Os tecidos viravam saias, vestidos, capas, asas, etc. Além disso, outras (re) significações espaciais habitavam a sala de aula. Pequenos cantinhos da sala eram preenchidos com a presença de uma criança e seu tecido. Outras se escondiam embaixo dos tecidos entre as carteiras ou dentro das caixas, e por algum tempo ficavam quietinhas naquele lugar.

Referência ao conceito de Agachamento, elaborado por Marina Marcondes Machado: "agachar-se é ir ao chão, onde a criança está. [...] é importantíssimo ter inúmeros momentos de conversa e convivência na mesma altura da criança pequena. [...] agachar-se é a atitude de procurar o ponto de vista da criança, de modo a compreendê-la e conversar com ela – mesmo que para apontar outros pontos de vista" (MACHADO, 2015, p. 55).

Uma cabana começa a ser construída juntando tecidos e carteiras. Estimulei a construção ajudando as crianças e rapidamente tínhamos muitas cabanas sendo feitas. Ainda assim, o número não possibilitava um abrigo individual e convidava a turma para um jogo mais coletivo e colaborativo. Num primeiro momento, isso gerou desentendimentos, choros, brigas e um certo desinteresse, pois cada criança queria uma cabana. Diante disso, busquei provocar o grupo criando breves narrativas, apropriando-me de algumas situações observadas enquanto eles brincavam com os tecidos.

Uma forte tempestade e ventania chegava ao povoado de Itaúba, enquanto as crianças brincavam e todos corriam para suas casas...

Monstros atacavam as cabanas na floresta

Animais que se escondem de outros em suas casas

A partir das minhas provocações, as crianças foram propondo novas situações e dentro das cabanas surgiam outras que davam continuidade ao trabalho, ou mesmo o rompiam, iniciando uma nova proposta e demonstrando a necessidade de uma presença-ausência em nossa ação docente. Considero importante ressaltar essa postura para a compreensão de que o planejamento nem sempre seguirá o percurso que desejamos, uma vez que nossa prática docente está atravessada pelos acontecimentos do cotidiano e dos sujeitos que o constituem.

Diante disso, finalizei a proposta, retomando o momento inicial da aula, no intuito de



Imagem 5 – O menino e a casa. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

relaxar os corpos. Novamente, pedi que todos se deitassem, fechassem os olhos e ouvissem a música. Os corpos ainda demonstravam o desejo de correr e brincar, não se dispondo a se deitar e relaxar. Tentei novamente. Sem sucesso! Ainda assim, tudo bem! Propus então, que arrumássemos a sala!

Habitações Lúdicas – segundo ato

Nesta ação, a intenção foi criar intervenções no ambiente da escola, possibilitando momentos de encontro e compartilhamento de saberes-fazeres coletivos, além de estimular outras possibilidades de uso do espaço. Para tanto, propusemos a construção de cabanas de bambu e palha de

buriti, no terreiro da escola. A inspiração das cabanas, que chamamos de casinhas, veio das casas da Comunidade que são cobertas de palha de Buriti e feitas de pau a pique.

Para tanto contei com a ajuda de um parceiro que me acompanhava naquela visita a Augustinópolis: Seu Zé Roberto que participou de todo processo de construção das casinhas. A colheita dos bambus e das palhas foi realizada por mim e Zé Roberto, na comunidade Itaúba, durante o período da manhã, já que o início do trabalho com as crianças se daria no turno da



Imagem 6 – Seu Zé Roberto e a colheita das palhas. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

tarde. Ao retomar a memória desse momento, lembro do carro oficial carregado de palhas e bambus, expressando a (des)construção proposta por nossa ação, bem como a (re)significação do veículo acerca da oficialidade e função que lhe era atribuída.

Quando enchemos o carro de bambus e palhas, partimos em direção à Escola Municipal Mangueiras para descarregar o material. Chegamos no horário do recreio da manhã, o que causou certa curiosidade, acompanhada de muitas perguntas feitas pelas crianças do turno matutino. Como se trata de uma pequena comunidade rural, todas as crianças já sabiam do trabalho que estava sendo realizado com os alunos da professora Darleni no turno da tarde. Diante disso, alguns meninos e meninas do Ensino Fundamental pediram para participar da construção das casinhas junto com os pequenos da Educação Infantil. Considerando a proposta de assumir minha prática em Mangueiras como uma prática em processo, compreendi que manter o espaço aberto para os possíveis encontros e compartilhamentos constituía o trabalho. Então era melhor caminharmos juntos e compartilhar a experiência de uma ação em constante movimento e sujeita aos riscos.

Ao retornarmos, no período da tarde, quando chegamos na sala de aula, eu e Darleni vimos um lugar cheio de crianças, entre elas, os pequenos da turma de Darleni e os maiores, do Ensino Fundamental, que retornaram para a escola. Eusébia, a mãe de um dos alunos, também viera participar. Comecei contando sobre a colheita realizada no período da manhã, junto ao Seu Zé Roberto e a construção das casinhas no terreiro da escola que contaria com a nossa participação. Sendo assim, pedi que desenhassem casas que conhecessem na Comunidade. Podiam ser casas iguais a que moravam ou qualquer outra. Corpos, papéis e lápis de cor se espalhavam e rabiscavam-se pelo chão.

Eusébia se aproximou de mim e disse que tinha muita vontade de aprender a ler e escrever. Incentivei-a a participar das aulas da Professora Darleni já que estava sempre presente nas aulas dos filhos. Ela simplesmente sorriu. Então, entreguei-lhe uma folha e disse que desenhasse sua casa. Timidamente, sentou-se em uma carteira e começou a desenhar. Mesmo dizendo que não sabia, ela ia fazendo seus primeiros traços e habitando o papel.

Ao finalizar esse momento, fomos para o terreiro da escola ajudar Seu Zé Roberto com a construção das casinhas. Chegando lá, as crianças carregaram algumas palhas e bambus para perto de onde estava sendo construída a primeira casinha. Ao observarem Seu Zé trabalhar na colocação das palhas, os meninos do 5º ano apontaram contribuições acerca da colocação dos bambus e amarração das mesmas, para que ficassem mais firmes e durassem mais tempo, demonstrando que também sabiam construir casinhas. Logo, solicitamos que nos ajudassem com as demais a fim de agilizar a construção das três casinhas no terreiro.

Quando a primeira casinha ficou pronta, uma correria envolveu o espaço. De repente, Jhon, aluno de Darleni, se transformou em lobo e, soltando um grito, com as duas mãos na altura do peito, como se fossem garras, veio assombrar os moradores da casinha que saíram correndo e gritando desesperados. O movimento de assombrar, correr, entrar e sair se repetiu por algumas

vezes e depois o grupo se dispersou.

Ao lado, deitado em pedaços de palha, um menino se aconchegou como se dormisse. Ele permaneceu assim por um tempo. Algumas crianças o observaram por um tempo e saíram. Logo em seguida o garoto também se levantou e correu pelo terreiro. Algumas crianças se aproximaram e usaram os mesmos pedaços de palha para forrar o chão da casinha pronta.

Nesse momento, ainda faltavam cobrir duas casinhas, mas a palha havia chegado ao fim. Sendo assim, combinamos que faríamos uma colheita coletiva pela comunidade. Mas antes que eu terminasse de falar, dava pra ver aquele monte de meninos e meninas, disparados pela estrada afora, em direção ao carro onde estava Seu Zé Roberto que se

adiantou no trabalho de cortar as palhas. Cada criança pegou uma palha e voltamos para a escola. Era bonito ver a estrada cheia de garotos e garotas carregando as palhas verdes. Corpos que corriam pela terra vermelha, rabiscando contornos na paisagem de Itaúba.



Imagem 7 – Corrida das palhas. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Dizer que as crianças da Itaúba me sacudiram foi pouco. Posso dizer que era um terremoto cada vez que eu chegava a essa escola, a cada encontro "um nascimento com o outro", como escreve Madalena Freire (2017, p. 154). Contudo, reconheço que nascer com o outro não é tarefa fácil, exigindo idas e vindas, umas coçadas de cabeça e muita paciência que às vezes falta.

Talvez falte porque, mesmo estando disponível, reconheço os engessamentos que carrego em minha trajetória formativa. Entretanto, "para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber: Que o esplendor da manhã não se abre com faca [...] [e que] [d]esaprender oito horas por dia ensina os princípios", já dizia o sábio poeta Manoel de Barros (2013, p. 275). (Des) aprender, para inventar nas (im)possíveis situações, o cotidiano compartilhado com as crianças e a comunidade de Itaúba me mostravam isso.

Habitações Lúdicas – terceiro ato

A criação das casinhas no terreiro da escola foi uma ação que possibilitou às crianças diferentes apropriações daquele espaço, tanto nas práticas do Teatro, quanto em seus feitos cotidianos. Sendo assim, dei continuidade a essa exploração do espaço do terreiro com as casinhas utilizando, também, objetos e brinquedos que algumas crianças levaram neste terceiro encontro.

Os pequenos habitavam o terreiro e se apropriavam das casinhas e do ambiente à sua volta, bem como dos objetos que encontravam.

Meninas e meninos organizavam as casinhas colocando panos para forrar o chão ou para servir de porta. Caixas se tornavam mesinhas para a cozinha, onde preparavam o café que seria servido aos amigos que estavam esperando. Enquanto isso, limpavam a casa com uma vassoura e penduravam coisas no teto da mesma para deixá-la mais bonita e aconchegante para o encontro com os amigos. Nesta casinha estavam preparando um café da tarde.

Na casinha ao lado, meninas brincavam de boneca, penteando cabelos. Ao fundo da casinha, uma mesinha com esmaltes, batom e uma cadeira. Espaço de encontro da beleza de meninas e bonecas.



Imagem 8 – Brincando de casinha. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Maria caminha pelo terreiro, com um escorredor de arroz na cabeça, procurando uma casinha para morar. Ao encontrar-me, ela diz que não tem onde morar. Digo a ela que é preciso morar junto com os amigos, pois não temos casinhas individuais. Ela volta a procurar algum grupo que a acolha e depois de duas voltas pelo terreiro, entrando e saindo de todas as casinhas, encontra abrigo em uma delas.

Jhon me chama, para vê-lo colocar portas de palha em sua casa.

Jhon: Tia, vai ficar muito bonito. (Terminando de colocar). Olha tia, olha aqui, como ficou bonito.

Antes que eu responda, outro garoto (Gilsinho) vem correndo gritando na direção da casinha, fazendo uivos de lobo, e um grupo de meninos corre para dentro dela. Saem correndo pelo terreiro e outro se torna lobo. O movimento de perseguição do grupo, que grita e corre, entra na casinha e sai, se repetindo por algumas vezes até que se desentendem porque todos querem ser lobo, o que leva a que o grupo se disperse.

Alguns retornam à casinha e apenas se sentam lá dentro. Outros se agregam aos demais grupos de crianças espalhados pelo terreiro. Alguns encontram outros materiais e iniciam outras relações.

Observo um grupo que se apropria da cavadeira utilizada por Seu Zé Roberto na construção das casinhas. Mário a utiliza para cavar um buraco no terreiro, enquanto outros garotos o observam. Um deles comenta: "ele já sabe trabalhar!". Aproximo-me do grupo. O buraco, onde está cavando, é próximo ao muro da escola e já vinha sendo feito pelas crianças há algum tempo. Mário me diz que ali será a casa de um cachorro. Entre os observadores, Gilsinho se ajoelha e começa a latir. Em seguida, tenta entrar no buraco e começa a cavar com as patas, como se quisesse se aconchegar ali. Então, Jhon pega um pedaço de bambu e ajuda o cachorro. Entra terra no olho do cachorro e Gilsinho sai chorando em direção à Prof^a. Darleni. Enquanto isso, junto ao grupo de garotos, converso com Jhon que ficou chorando também.

Numa temporalidade distinta de outras instituições, que me abriga com um abraço carinhoso, Mangueiras me ensinou no corpo um fazer docente tático. Como qualquer instituição pública, ela evidencia um cotidiano marcado por situações fronteiriças, entre limites e possibilidades. Entretanto, um aspecto a diferencia e, com o tempo, foi me chamando a atenção: Mangueiras era uma escola aberta.

As presenças das crianças do turno da manhã, a mãe e Seu José Roberto possibilitam essa reflexão, demonstrando que na escola a porta está aberta para os diferentes saberes, além dos saberes do professor. Isso fomenta a proposta de docência como ação tática e de processos de trabalho (des)contínuos, como se revela no próprio brincar das crianças. Portanto, pensar a aula como um trabalho em processo, possibilitou-me lidar com as inúmeras (im)previsibilidades que surgem no cotidiano da escola. A experiência junto das crianças me revelou acerca de uma

teatralidade que brota de um cotidiano compartilhado, de um brincar criativo, que se apropria de um espaço/tempo próprios e que não se preocupa em gerar significados. Para tanto, é necessário um olhar que flutue e brinque com esse cotidiano infantil, assim como com as táticas que estão atentas às situações que surgem.

Em minha posição de observadora, percebi o quanto minha interferência no jogo dos pequenos/as direcionava seus fazeres para um contexto mais dramático, exigindo que suas criações caminhassem para a linearidade do meu planejamento ou mesmo perseguissem a representação de um determinado contexto. A partir disso, fui perseguindo, a cada encontro, uma postura mais observadora diante dos pequenos/as, na busca de apreciá-los e acolhê-los quando solicitada. Ao longo do tempo, fui percebendo que minha intervenção no espaço deles devia acontecer por meio da proposição dos espaços e não no direcionamento de suas atividades.

Portanto, a observação do cotidiano compartilhado com as crianças, suas apropriações na/da escola e o brincar que inventa espaços e desvios, provoca a compreensão de que privilegiar o protagonismo das crianças é assumir que algumas coisas não se ensinam. Penso que este é um ato de (des)aprender com/no cotidiano da escola, por meio de uma atitude tática ao longo do fazer teatral. Sendo assim, considero que, os acontecidos que se deram em Habitações Lúdicas, podem ser compreendidos como propositores de espaços e tempos, onde as crianças puderam explorar seus fazeres. Neste processo, um dos aspectos importantes foi atentar-me para a posição de observadora das relações que as crianças estabeleciam com/no aqueles espaços. Isso me possibilitou contemplar a teatralidade daqueles movimentos suscitados pelas propostas da aula de teatro, a fim de compreender esse teatro *da* escola.

"Encontros"

"Encontros" teve como propósito criar ações que dessem continuidade a esses momentos de compartilhamento com o outro, uma vez que, no processo vivenciado, fui percebendo o quanto o fazer teatral em Mangueiras caminhou nessa direção¹⁴. Para tanto, pretendíamos um movimento guiado pelas crianças, suscitando encontros além do território da escola, bem como a criação de momentos que possibilitassem a sua abertura ao exterior.

Isso se apresenta por modificações realizadas no espaço da escola, pelas crianças e professoras, por ações que realizamos além dos muros da instituição e movimentos que sustentam o que diz o artista na canção quando afirma que "o seu olhar melhora o meu"¹⁵. Essas narrativas demonstram o quanto meu olhar vai se aquietando depois de tantas reviravoltas.

¹⁴ Ver "Habitações Lúdicas".

¹⁵ Referência à música "O seu olhar", composta por Arnaldo Antunes e Paulo Tatit.

Encontros comestíveis I: colheita

O desejo dessa ação foi motivado pela vontade de conhecermos os espaços da comunidade e seus moradores. Tendo as crianças como guias, fomos movidos pelo prazer da caminhada em busca de frutas para um piquenique. Nossa intenção era encontrar lugares e moradores que abrissem suas casas e compartilhassem um pouco dos seus espaços conosco, oferecendo-nos uma fruta, um sorriso, um "boa tarde" e um "dedo de prosa". Além disso, a iniciativa de uma caminhada guiada pelas crianças se dava pelo fato de tanto eu como Darleni não conhecermos a comunidade de Itaúba, pelo que as crianças atuariam como orientadoras de todo o percurso, indicando as casas onde haviam frutas e nos apresentando às pessoas. Nessa caminhada, o trajeto seria traçado por elas.

Sendo assim, eu e Darleni saímos naquela tarde com a turma pela comunidade de Itaúba para nossa "caça às frutas". Antes de sairmos, fizemos um combinado: "não sair correndo na



Imagem 9 – Pela estrada afora. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

frente das professoras". Considero esses acordos necessários, sendo que estimulá-los é uma forma de fomentar a construção da autonomia e a responsabilidade do coletivo, ao contrário de atribuir ao professor a tutela das crianças e a exaustiva tarefa de ditar as regras a todo o momento. Além disso, quando solicitamos que as crianças não corram em disparada em nossa frente, atestamos nossa impossibilidade de correr no mesmo ritmo que elas, bem como a nossa preocupação de que, entre elas, alguma caia e se machuque sem que haja algum adulto por perto, no momento, para acolhê-las.

Ao lado da escola, um pomar estava repleto de pés de acerola, sinalizaram algumas crianças. Logo, todos correram para pegar. Mesmo sendo do tio de uma das alunas, fomos até sua casa pedir se ele nos deixaria entrar e

colher as frutas. Nós solicitávamos às crianças, a todo o momento, que tivessem cuidado com as plantas, não quebrassem os galhos das árvores, e não pisassem nas plantações, pois o cuidado delas com o espaço era pouco.

Permissão concedida pelo tio. Vamos entrar no pomar? Oba!... Todos(as) em disparada pela estrada afora correndo.

Eu: Qual foi o nosso combinado?

Darleni: Não corram!

Maria (ao meu lado): Tia, quem correr a senhora não tira foto.

Ficávamos pedindo o tempo inteiro que elas não corressem à frente. Isso me incomodava. Ficava pensando se estava sendo controladora ou autoritária. Aqueles(as) meninos(as) conheciam aquela comunidade bem melhor do que nós. Contudo, era a segunda vez que saíamos com eles(as) da escola e estávamos entrando em lugares com muito mato. Ao chegarmos no pomar, uma aluna gritou: "uma cobra!". Todas as crianças ficaram paradas de fora da cerca, gritando: "tem cobra", "tem cobra". Darleni entrou no pomar para ver, mas era apenas um galho seco que as crianças confundiram. Ainda, bem! Pegamos muitas acerolas. Era muito bonito ver as meninas e os meninos colhendo e comendo as frutas.



Imagem 10 – Colheita das acerolas. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Seguimos nosso caminho, passando por um terreno baldio.

Maria: Tia, tem um macaco que mora aqui.

Yandra: Tem mesmo.

Eu: Como ele é?

Yandra (abrindo os braços): Ele é grandão assim.

Maria: Eu já o vi.

Eu: E vocês não tem medo? Maria: Eu não, ele me gosta. Yandra: Ele também me gosta.

Alguns corriam disparados à nossa frente. Outros caminhavam mais devagar e pediam que eu cantasse com eles a música do Sol:

Todo dia o sol levanta

E a gente canta

Ao sol de todo dia

Fim da tarde a terra cora

E a gente chora

Porque finda a tarde

Quando a noite a lua mansa

E a gente dança

Venerando a noite

Madrugada, um céu de estrelas

E a gente dorme

Sonhando com o dia 16.

Pela estrada, caminhávamos e cantarolávamos Caetano. Até que David nos levou a outro pomar, perto da casa de sua avó, onde tinha manga.

Eu: Peçam ao moço se a gente pode entrar no pomar.

Maria: Pode, ninguém num briga não, tia.

Com um sorriso no rosto, o dono da casa nos deu permissão para entrarmos em seu pomar. Era um terreno imenso, David queria nos levar a uma árvore onde, segundo ele, estavam as frutas. Para nos ajudar, a moradora da casa apareceu e nos mostrou o caminho mais fácil para chegar até lá, mas não encontramos nada. Retornamos.

Na casa ao lado, cercada apenas por uma cerca de arame, passamos para a casa de uma vizinha que as crianças conheciam. Algumas crianças lhe pediram água. Logo ela veio de dentro da casa com duas garrafas *pets* de dois litros, com água gelada e copos de alumínio, para distribuir às crianças. Em seu terreno, havia uma diversidade de árvores frutíferas e também outras plantações, pois ela obtinha seu sustento com a venda de hortaliças e frutas. De seu pomar, ganhamos manga e murici¹⁷. Pulando de cerca em cerca, fomos passando pelos terrenos, guiadas pelas crianças, mas não encontramos mais frutas. Então, optamos por voltar à escola, pois já tínhamos muitas frutas para o nosso piquenique, e o sol estava bem forte.

¹⁶ Canção do Povo de um Lugar – Composição Caetano Veloso.

O murici é uma fruta típica do Estado do Tocantins. Ela possui uma semente, é pequena, arredondada, de cor alaranjada, da família da acerola e seu sabor é mais azedo.

Na volta para escola, corpos pequenos correndo pela estrada coloriam a paisagem de Itaúba. Porém a correria não era a mesma. Algumas crianças estavam cansadas e caminhavam mais devagar ao meu lado e de Darleni, ajudando a carregar as frutas que havíamos arrecadado em nosso passeio.

Como memória da caminhada, fizemos uma cartografia do caminho que traçamos por Itaúba. Observei nos desenhos de cada um, feitos coletivamente em uma grande folha de papel, os olhares de cada criança a respeito da caminhada que traçamos pela comunidade. Percebendo os desenhos produzidos pelas crianças, pensava nos encontros entre o olhar delas e as paisagens de Itaúba. Algumas destacavam as casas, outras mostravam as árvores e frutas. Havia aquelas que desenhavam pessoas, entre outros traços que expressavam uma multiplicidade de olhares, para além do meu e de Darleni. Cada desenho evidenciava a percepção singular de um percurso coletivo.



Imagem 11 – Construção da cartografia coletiva. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Terminamos a cartografia e a colamos no corredor da escola a fim de compartilhar com as outras crianças nosso percurso por Itaúba. Em seguida, fomos para o nosso piquenique. Debaixo das árvores, estendemos dois grandes tecidos e nos sentamos em roda, com as frutas espalhadas no centro do espaço. Momento de degustar o que colhemos e ganhamos em nossa caminhada pela comunidade. Mangas, acerolas e muricis se espalhavam na extensão dos tecidos. Inspirada por Lucimar Bello¹⁸ e seus "Desenhos de Comer", embora não tivéssemos uma mesa posta, como nas obras da artista, eu me lembrava de seus escritos enquanto observava e compartilhava aquele espaço de encontro com as crianças, num mínimo ato cotidiano que estimulava, no grupo, outras relações entre nós e o espaço escolar:

Saborear os alimentos, que há muito se esqueceu, tem sido substituído pela fome e necessidade do sustento. Venho ativando camadas anteriores e profundas — a comensalidade, o comer com os outros, tendo o sabor como a entrada de iguarias

Palestra intitulada: "Poéticas e políticas entrelaçadas", proferida na II Jornada de Pesquisa em Arte PPG UNESP – 2ª edição internacional, realizada no Instituto de Artes, em outubro de 2017.

pela boca, boca-focinho para um mundo, boca-comunicação de 'um fora para um dentro' e de 'um dentro para um fora'. Boca-rosto, boca-conexões com universos não-sabidos ancorados em experiências de trocas, memórias, histórias de vidas coletivas (FRANGE, 2013 p. 3413)¹⁹.



Imagem 12 – Piquenique no terreiro. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Lambuza de manga daqui. Suja de terra dali. Anda descalço. Perde e acha chinelo. Chupa acerola. A acerola tá azeda? Chupa manga, que tá doce. O murici acabou, era pouquinho! Com as bocas sujas, damos risadas e mostramos nossos dentes amarelados e cheios de fiapos de manga. Aquele momento parecia criar um outro espaço dentro do lugar institucionalizado pela rotina escolar.

Vamos limpar a sujeira? Muitas mãos se juntavam para ajudar com cascas e caroços que eram colocados na sacola de Darleni. O tecido utilizado para forrar o chão começava a ser balançado por um grupo de crianças.

Jhon pegou o tecido e o jogou sobre seu corpo. Transformando-se em um fantasma, permaneceu imóvel por um tempo e depois saiu correndo atrás dos colegas que gritavam e corriam pelo terreiro. Outros meninos se juntavam a ele querendo ser fantasmas. Dividiram o pano e continuaram a brincadeira de correr e assombrar outros meninos e meninas, até que se desentenderam e iniciaram um cabo de guerra para ver quem conseguia ficar com o pano. Todo o grupo se dispersou.

Três meninas mexiam no barro embaixo de uma árvore e eu me aproximei delas.

Maria: A gente tá fazendo bolo.

Graziela: A senhora vai ficar pra experimentar?

Eu: Sim.

Graziela (apontando para trás da árvore): Então senta lá na sala.

Eu: Tá bom, vou sentar e esperar. Mas eu posso provar? (Ganho um dedo de massa e sinalizo que está muito gostoso).

Elas continuavam amassando o barro. Mário chegou, experimentou "um dedo" da massa do bolo e se juntou a elas, pegando um pouco de terra e acrescentando água. Chamei as outras crianças e perguntei quem gostaria de comer bolo. Algumas se aproximaram e olharam, outras ainda ficaram dispersas pelo terreiro. Mário apareceu com um bambu e começou a cavar o chão para tirar mais barro. Yandra foi buscar mais água na torneira. O grupo de boleiros aumentou e começaram a surgir bolos de diferentes sabores: maçã, chocolate e morango.



Imagem 13 – A menina que fazia bolo. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Alguém chegou ao meu ouvido e, em tom de segredo, contou-me que uma festa de aniversário iria acontecer. Por isso estavam fazendo bolo, docinhos, tapioca e compraram balão (folhas das árvores). Luíza começou a enfeitar o espaço da festa com os balões. Enquanto ornamentava o espaço eu percebia seu cuidado para que ficassem bem-dispostos, tanto que ela pediu aos colegas que não mexessem em sua organização. Yandra, Graziela, Thainara, Bebel e Maira trouxeram o bolo, os docinhos e a tapioca.

Maria veio me avisar que a festa de aniversário era para mim. Então pediram que eu me arrumasse, que colocasse um vestido bem bonito e fosse para outro lugar, pois era uma festa surpresa. Saí. Fui até a secretaria e me enrolei num dos panos que havíamos usado para o piquenique. Quando voltei, todos os convidados(as) já me aguardavam. Eles correram em minha direção para me dar um forte abraço. Espantei-me com a festa surpresa, pois não sabia de nada. Cantamos parabéns! Apaguei velinhas. Recebi o primeiro pedaço de bolo e ganhei presentes. Darleni tirava fotos e comia bolo. Yandra e Ana o serviam aos convidados(as). Maria ajudava com os salgadinhos e guardava os presentes.

Márcio, David e Jhon apareceram com outro bolo, tão grande que precisaram do carrinho de mão para carregar. Comemos mais. Tocou o chocalho. Hora de voltar pra casa.



Imagem 14 – Mesa de aniversário. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Encontros visuais: "O seu olhar melhora o meu"

o seu olhar lá fora o seu olhar no céu o seu olhar demora o seu olhar no meu o seu olhar seu olhar melhora melhora o meu²⁰

Lembro que, desde a minha primeira visita a Mangueiras, as crianças ficaram muito curiosas com minha câmera e pediram para serem fotografadas em diversos ambientes. Elas faziam poses sozinhas ou em grupos e depois pediam para ver a imagem registrada. Provocada por Carminda Mendes André²¹, consegui algumas câmeras que eu pudesse deixar à disposição

Trecho da canção "O Seu Olhar", composta por Arnaldo Antunes e Paulo Tatit. Disponível em: http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_discografia_sel.php?id=26. Acesso em: 18 maio 2019.

²¹ Encontros de Orientação 2017.

delas, para que elas experimentassem a ação de fotografar e fotografarem-se em diferentes lugares da escola e da comunidade. Essa proposta dava continuidade ao movimento de encontros, orientados pelas crianças, e possibilitava o registro de intervenções imagéticas em diferentes ambientes escolhidos por elas.

Além disso, ao longo desse trajeto por Mangueiras e Itaúba, eu havia feito registros fotográficos e anotações sobre as experiências compartilhadas. Alguns desses registros, como as fotografias, por mais que estivessem atravessados pelos compartilhamentos cotidianos, enquadravam o meu olhar sobre um determinado momento. A canção de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit reflete sobre como o olhar do outro provoca o nosso próprio olhar, convidando-nos a (des) aprender a olhar pela observação dos olhares dos outros.

Tínhamos três câmeras para quinze crianças. Reunimos a turma na sala e todos(as) experimentaram as máquinas de fotografar, ligando, desligando e tirando fotos de todos(as), antes de sairmos para explorar os espaços da escola. O lugar escolhido pelas crianças foi o terreiro. Mesmo sendo uma área bem extensa, a maioria optou pelo espaço das árvores e das casinhas para tirar suas fotos.

Enquanto cada criança se ajeitava com a câmera, os colegas criavam diferentes formas em seus corpos e faziam barulhos que lembravam ruídos de animais, como macacos, tigres e cachorros. Esses barulhos variavam com a escolha de cada espaço. Observei, no registro de cada imagem, como as crianças (re)significavam o espaço a partir das relações que estabeleciam no/com ele, praticando-o em seu ato de brincar. Isso me fez retomar o pensamento do quanto é necessário (des)aprender com elas, para compreender que algumas coisas não são ensinadas literalmente (MACHADO, 2004). "A criança enxerga grande, a criança enxerga belo" (BACHELARD 1988, p. 97 *apud* MACHADO, 2004, p. 39). Por isso o seu olhar melhora o meu, ou melhor, (des)constrói o meu.



Imagem 15 – Cachorrinhos. Foto: Graziela (aluna) – acervo pessoal da pesquisadora.



Imagem 16 – Tigres e Tigresas. Foto: David (aluno) – acervo pessoal da pesquisadora.



Imagem 17 – Pose no gramado. Fotos: Fotógrafo não identificado criança) – acervo pessoal da pesquisadora.

registro fotográfico. Uma cartografia dos afetos, das brincadeiras, dos cantinhos onde elas gostavam de estar. Cada um apontou seu lugar predileto. Então saímos pela comunidade com as câmeras na mão. Já nos primeiros momentos, o lugar mais próximo era o predileto de alguns, pois o mais interessante era a ação de fotografar. Algumas crianças escolheram lugares bem

Seguimos nossa ação

fotográfica fazendo um percurso por Itaúba. Como proposta, cada criança escolheria um lugar que mais gostasse, dentro da comunidade, para fazer seu

difíceis, tendo sido preciso pular a cerca e caminhar



Imagem 18 – A mangueira do postinho. Fotos: Fotógrafo não identificado criança) – acervo pessoal da pesquisadora.

mato adentro. Outras escolheram fotografar próximas de casas de parentes ou de suas próprias casas. Algumas ficaram perto da igreja que frequentavam e assim fomos caminhando por Itaúba. Ao longo do caminho elas iam recolhendo flores e me presenteando. No retorno à escola, eu tinha muitas imagens e um buquê de carinho.



Imagem 19 – Flores. Foto: Julieta (aluna) – acervo pessoal da pesquisadora.

Despalavra – Manoel de Barros

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.

Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.

Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.

Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidade de sapo.

Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.

Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.

Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.

Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.

Que os poetas podem pré-coisas, pré-vermes, podem pré-musgos.

Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.

Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.

(BARROS, 2013, p. 354-355)

Encontros comestíveis II: comer, Brincar, habitar a escola

Esse encontro narra o último dia desse trajeto. Um sentimento de saudade e gratidão me

invadia, mas o ano findava e se aproximava o período das férias. Para essa despedida, mais uma vez, fui inspirada por Lucimar Bello (2013; 2017), e escolhi criar na escola um espaço para outro piquenique em que pudéssemos compartilhar com os outros sabores e afetos. Além disso, instalamos balanços nas árvores e, tentando atender a alguns dos pedidos das crianças, doei para Mangueiras duas cordas e alguns elásticos para que elas pudessem brincar. Para o piquenique chamei a turma do 5º ano e também a da Professora Rutinha (1º e 2º ano) para estar conosco naquele



Imagem 20 – Sabores de Itaúba. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

momento. Cada criança contribuiu com o que podia, frutas, refrigerantes, biscoitos. Tínhamos muitas coisas para saborear.

Eu e a merendeira Valéria ficamos nos preparativos das comidas do piquenique. Enquanto isso, pedi às crianças do quinto ano que limpassem o terreiro, retirando as folhas secas e as mangas podres, para que pudéssemos estender os panos pelo espaço e para contribuírem com a limpeza da escola.





Imagem 21 – Meninas entre folhas secas. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Imagem 22 – Meninos e manga. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Com tudo pronto, montamos uma mesa no terreiro e nos reunimos, formando uma grande roda. Era muito bonito ver aquela roda cheia de gente. Agradeci a eles(as) pelo acolhimento e disse o quanto estava feliz por tê-los conhecido e (des)aprendido tantas coisas sobre escola, crianças e o fazer teatral. Alguns olhavam e sorriam, outros estavam inquietos e queriam comer. Talvez uma maneira de demonstrar que algumas coisas não precisam ser ditas.

Vamos comer!

Comemos todos juntos(as), crianças grandes, pequenas e adultas. Não me esqueço da frase de uma delas que, comendo um pedaço de bolo, me olhou e disse: "tá delícia". Delícia era compartilhar aquele momento. Quantas pessoas diferentes juntas, habitando aquele lugar.

Aos poucos as crianças foram se espalhando pelo terreiro e ocupando os balanços. Aquelas que não se balançavam empurravam as outras e depois trocavam. Outras corriam brincando de pega-pega. As meninas maiores pulavam corda e elástico, mas com o tempo as crianças menores também foram entrando na brincadeira e se misturando.

De repente percebi que os elásticos haviam ganhado outra função. Um deles se transformou em um trenzinho cheio de crianças que rodeava o terreiro fazendo o som de piuii... O outro virou um carro de polícia e corria ao som de uma sirene, perseguindo alguns garotos que também corriam. Seria uma clássica brincadeira de polícia e ladrões?

Enquanto isso, uma corda se transformou em um laço e um vaqueiro corria atrás de um boi que saía disparado pelo pasto. Mas este vaqueiro era muito esperto e conseguiu laçar o boi pelo pescoço.

Olhando para o terreiro, via todas as crianças brincando. Não havia mais separação entre grupos de pequenos e grandes. Não havia brigas ou agressões, não via nenhuma criança chorando. Pelo contrário, todas estavam sorrindo e brincando!

Mas ainda não terminou. Observei outra situação. Quatro meninas maiores pegaram alguns rastelos e começaram a brincar de



Imagem 23 – Comer é celebrar junto. Foto: Chirlei Regina – acervo pessoal da pesquisadora.



Imagem 24 – Elástico. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.



Imagem 25 – Êh boi! Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

camponesas, sendo uma delas a patroa. Logo os meninos iam se aproximando com seus laços e bois que eram as crianças menores. Outras crianças menores se aproximam, também, e outras vacas e bois entram na brincadeira fugindo para o meio do matagal da escola. A patroa ordenava



Imagem 26 – A camponesa. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

aos vaqueiros que buscassem os animais que, pequeninos, chegam a sumir no meio do mato. A história na fazenda durara muito tempo. Presenciei o nascimento de um bezerrinho, a colheita de feijão e a discussão com a patroa que não queria aumentar o salário dos empregados(as)...

Minha experiência junto aos praticantes de Mangueiras nessa ação trouxe ainda mais elementos para fomentar a compreensão de que a docência é uma prática que se faz com o outro. Quando iniciei este tópico disse que essa prática daria continuidade aos encontros possibilitados pela ação pedagógica que vínhamos desenvolvendo junto a essa escola e assim tentei atuar.

Ao perseguir uma prática conjunta, aproveitamos o fato de Mangueiras ser uma escola aberta, como ressaltei anteriormente, e optamos por adentar no/do cotidiano de Itaúba a fim de nos encontrarmos e nos apropriarmos um pouco mais dos espaços e das pessoas que povoam este lugar. Considero que, nessa ação, recolhemos não apenas frutas, flores e registros fotográficos, mas também aprendizagens, acolhimento e novos olhares sobre este lugar.

O cotidiano nos oferece uma multiplicidade de experiências e por isso é um espaço formador (FERREIRA, FRANÇA; VIEIRA, 2016). Logo, ao nos encontrarmos com o cotidiano de Itaúba e seus praticantes, nossas práticas foram afetadas, como se evidenciam nos fazeres das crianças, a partir de nossas proposições, demonstrando uma prática que se alimenta do contexto em que se insere. Assim:

Defender práticas de formação pautadas na cultura e nas experiências cotidianas não é mero exercício de desenvolvimento pessoal. É também modo de lançarmo-nos além da sala de aula, de ampliar perspectivas e saberes, difundindo modos de ser e de pensar a educação. Assim, viver e formar-se a partir das práticas do cotidiano não é um compromisso individual, mas com o mundo. [...] É no cotidiano da escola que acontece o encontro entre o tempo e o espaço do conhecimento técnico com as sensibilidades dos sujeitos. Na aula, a cultura da infância, o regionalismo, as singularidades e histórias se entrecruzam e dão origem a novos e importantes saberes (FERREIRA, FRANÇA; VIEIRA, 2016, p. 95).

Nesse sentido, as práticas das aulas de teatro enquanto propositoras de espaços e ações que levam em consideração o cotidiano da escola e da comunidade, foram atividades que se abriram às interferências do cotidiano de Mangueiras e Itaúba, levando em conta os saberes das crianças e suas proposições. Logo, pode-se observar que tais ações privilegiam a experiência estética de seus participantes, levando em consideração a criação compartilhada entre crianças de idades distintas e a colaboração com diferentes pessoas e em diversas situações do cotidiano.

A escola como espaço teatral: o teatro da Escola Municipal Mangueiras

Refletindo sobre meu (re)encontro com a Educação Infantil, percebo que as crianças foram um grande desafio para pensar o fazer teatral a partir de uma ação tática, com o objetivo de traçar percursos para um teatro *da* escola. Então, quando avalio o teatro *de* Mangueiras, considero que o fazer teatral com crianças pequenas acontece processualmente, a cada aula, e se configura como um acontecimento, espaço de compartilhamento de experiências entre os praticantes no/do espaço escolar, a fim de possibilitar a exploração de uma teatralidade cotidiana e a (re)significação das relações que se fazem com/no espaço dessas instituições. Nesse movimento, observo a possibilidade para que se inscrevam múltiplos percursos e uma poética própria no fazer compartilhado, proporcionada pelo teatro no cotidiano da escola.

Ao contemplar os fazeres das crianças em seus atos performativos, observo o quanto as diferentes relações estabelecidas entre elas, o espaço e os objetos criam situações que (re) significam a realidade da comunidade de Itaúba e de Mangueiras. A partir disso, considero os possíveis diálogos entre as ações que compuseram o fazer teatral da Escola e a Cena Contemporânea, ciente das especificidades que os resguardam e os distanciam.

Ainda observo um movimento guiado pelas crianças que suscita encontros para além do território da escola. Isso se demonstra na colheita das frutas e no percurso fotográfico. O piquenique coletivo, ao final do trabalho, ressalta Mangueiras como um lugar praticado (CERTEAU, 2013), aberto às multiplicidades. A diversidade de crianças brincando evidencia uma teatralidade, e, enquanto espectadora, vejo aflorar um teatro *da* escola que não se inscreve nos livros didáticos, mas que pode se apropriar das prescrições para inscrever-se nas menoridades cotidianas.

Diante disso, quando observo a definição de criança *performer*, de Machado (2010), fortaleço-me para pensar a criança protagonista de seus atos no brincar, no choro, nas situações propostas nas aulas de Teatro. Ao pensar no Teatro Pós-Dramático, proposto por Lehmann (2007), que, entre as manifestações artísticas, aponta a arte da performance, encontro certo abrigo para discorrer sobre este teatro que estamos fazendo na escola e muitas vezes não conseguimos discutir em meio à enxurrada de teorias e discussões academicistas. Peço que não me interpretem mal: a

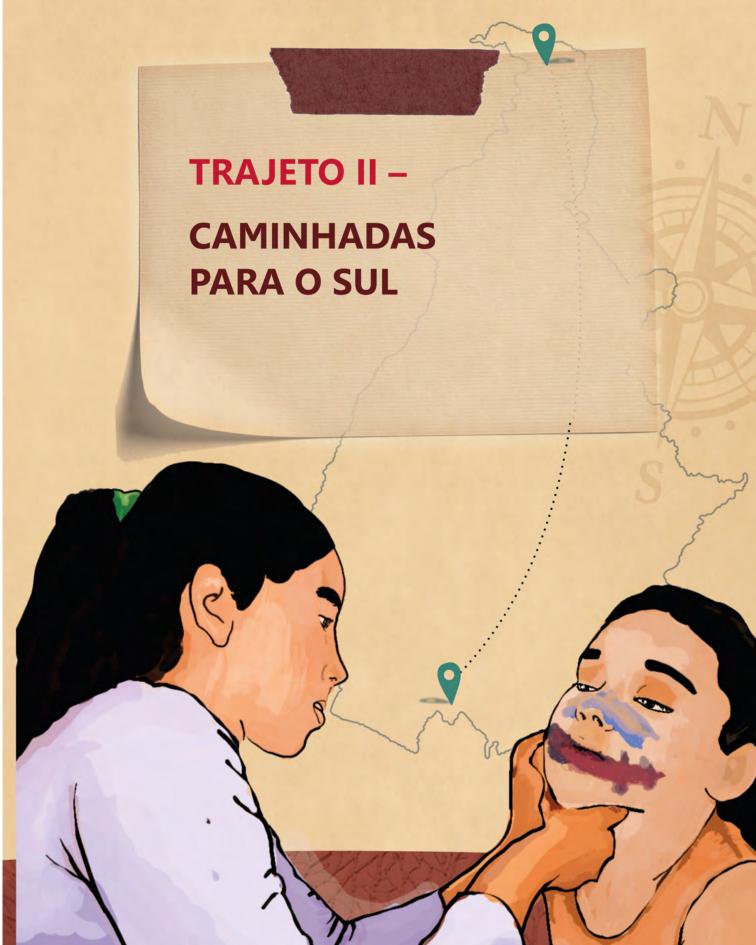
pesquisa e o aprofundamento dos conceitos são fundamentais, e não ouso desmerecê-los com essa consideração, uma vez que também ocupo esse território.

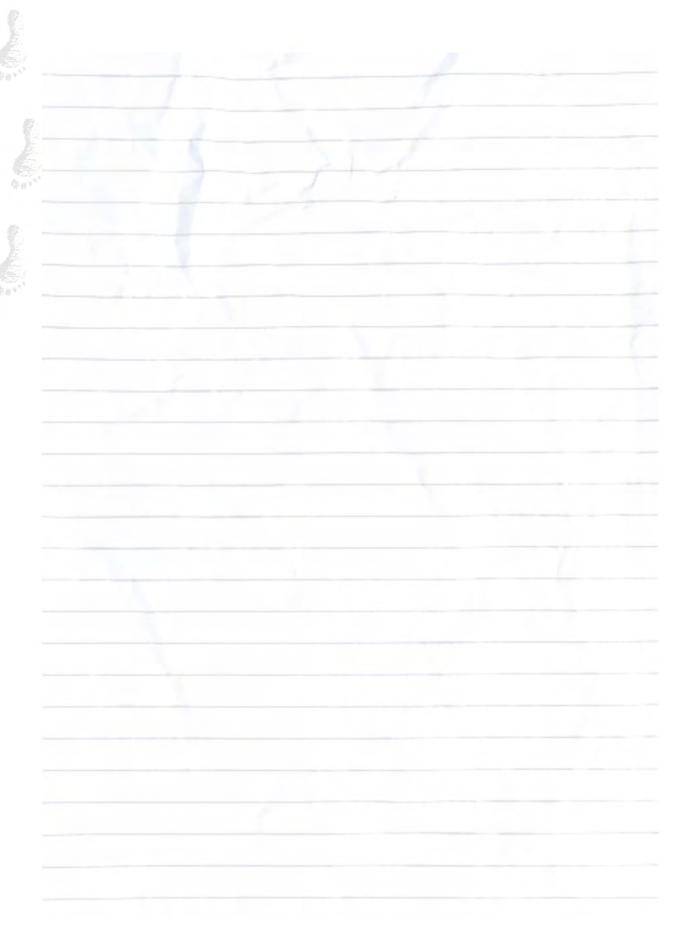
Por outro lado, devo considerar que, quando cheguei na escola, compreendi as tais fronteiras borradas da cena contemporânea mais vivas naquele cotidiano do que nos escritos ou discussões acadêmicas, as quais insistem em separações categóricas que mais demarcam território do que rompem fronteiras. Penso que estar na escola me fez (re)pensar o que eu estava aprendendo, fez-me olhar de *modos outros* e ir além do planejamento estratégico para (des)aprender. Qual teatro estávamos criando, no correr dos acontecimentos? Então, lembrei-me de Michel de Certeau (2013) e outros intercessores teóricos (OLIVEIRA, 2003) para pensar uma prática pedagógica que acontece, mas não é mapeada pelo levantamento estatístico e nem (im)posta por meio de estratégias disciplinares.

O que acontecia ali não se podia mapear, pertencia ao campo da tática. Algumas coisas, inclusive, talvez eu não consiga analisar. Aconteceram e ainda acometem meus pensamentos cada vez que retomo esse texto...

Exercícios de ser criança
No aeroporto, o menino perguntou:
— E se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
— E se o avião tropicar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores
virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais
carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.
E ficou sendo.

(BARROS, 2013, p. 453)





Trajeto II: Caminhadas para o Sul

Chegar a São Salvador do Tocantins

A segunda parada deste percurso se dá na cidade de São Salvador do Tocantins, cidade localizada no sul tocantinense, a aproximadamente 385 km de Palmas, cerca de 5 horas de viagem de carro. Aqui fui ao (re)encontro de crianças e professoras da Escola Municipal da Grande Árvore, lugar que conheci no ano de 2015 quando fui professora de Estágios da professora Dalila, egressa do curso de licenciatura em teatro da Universidade Federal do Tocantins (PARFOR) e professora da escola da Grande Árvore. Logo, meu retorno ao local foi viabilizado pela professora Dalila, em parceria com a professora Carmem Lúcia, que disponibilizou a turma do 4º ano A cujas aulas ocorriam no período matutino (07h00 às 11h30h) para as aulas de teatro.

Sendo assim, as ações narradas neste trajeto foram realizadas ao longo de três meses²² e são constituídas por pensamentos rabiscados em meu diário e atravessamentos teóricos, na tentativa de refletir sobre uma prática construída a tantas mãos e que, neste momento, tenho a responsabilidade de escrever apenas com as minhas. O percurso que vou traçar aqui está acompanhado de algumas reflexões de inspiradores teóricos que me acompanharam desde a prática que realizamos na escola e continuam atravessando essa escrita. São ações que desejo compartilhar com outros professores/as a fim de demonstrar uma prática docente construída de forma coletiva e colaborativa, a qual levou em consideração tanto os saberes do cotidiano escolar, quanto os saberes formalizados, a fim de fomentar o que venho chamando de um teatro *da* escola.

Portanto, essas narrativas buscam demonstrar um pouco dos momentos compartilhados ao longo deste (re)encontro com São Salvador do Tocantins e a Escola Municipal da Grande Árvore. Por isso, nesta narrativa, pretendo mostrar também o quanto este trabalho construído coletivamente com crianças e professoras me (des)territorializou enquanto professora ao longo desse percurso. Foi diante do cotidiano conflituoso e meio (des)organizado junto às crianças, que pude perceber que conseguimos criar momentos de encontro. Juntos, fazendo teatro, lançamos questionamentos sobre o próprio espaço escolar e coletivamente criamos possibilidades para pensar nossos fazeres teatrais em meio àquilo que sabíamos e o que aprenderíamos conjuntamente.

As ações ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2017. Lembrando que, a cada mês, eu passava uma semana na escola e o trabalho tinha continuidade com as ações da professora Dalila.

Imagens da Escola

As narrativas que compõem as "Imagens da Escola" mostram os primeiros olhares, a chegada para conhecer o lugar e as pessoas que nele atuam. Foi necessário (re)conhecer essas pessoas e fazer as devidas apresentações, uma vez que todo o contato com a instituição foi feio



Imagem 27 – Proibido passar! Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

provocar ações para que a experiência do conhecimento escape à sala de aula é uma possibilidade de resistência ao aprisionamento dessa aprendizagem?

Ao recordar minha primeira visita à Grande Árvore, lembro-me da entrada, da grande árvore, das cores azul e branco que pintavam paredes e pilastras, e dos cartazes nas paredes. Meus passos por esse lugar me mostravam uma arquitetura muito parecida com o modelo padrão da maioria das instituições públicas de ensino brasileiras: muros altos, portões trancados, grades nas janelas e portas, corredores que levavam às salas de aula e

por intermédio da Professora Dalila. Considero que tais relatos apresentam uma atitude de escuta e observação, em que pude lançar algumas considerações sobre a rotina da escola e sua estrutura e organização. Aspectos que implicam na ordenação dos sujeitos e em sua disciplina no/do cotidiano escolar. Ainda assim, toda essa estrutura passa pela (des)construção dos próprios sujeitos que atuam nesse cotidiano. Os próprios gestos das crianças vão evidenciando que "a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle" (GALLO, 2008, p. 67). Elas inventam suas táticas para escapar do tempo e lugar controlado da sala de aula. Sendo a aprendizagem algo que escapa ao controle,



Imagem 28 – Recreio no Barração. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

administrativas, um pátio no meio e as salas ao redor. Recordava-me dos locais onde havia estudado e eles se pareciam com a Escola da Grande Árvore. Algumas instituições que visitei durante os estágios também tinham uma arquitetura parecida.

A escola municipal da Grande Árvore é uma escola que atende cerca de 185 alunos, distribuídos em 10 turmas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino. A instituição possui 5 salas de aula, 4 banheiros, sendo 2 para portadores de deficiência física, que ficavam trancados, 1 biblioteca, 1 sala de recursos, 1 sala de reforço, 1 cantina, 1 sala de jogos, 1 sala de informática, 1 sala de professores, 1 sala de diretoria e coordenação, 1 pátio, 1 bicicletário, 2 depósitos de limpeza, 1 terreiro e 1 horta. Havia também 1 quadra de areia descoberta, com 2 traves, onde os alunos jogavam futebol. Percebi que a quadra era mais utilizada no período da manhã, quando ainda estava mais fresco, pois à tarde o sol era muito forte e cobria toda a sua extensão.

Caminhando pela escola, encontrei um lugar onde era "proibida" a circulação das crianças durante o recreio, momento em que elas são deixadas mais livres pela instituição. Tratava-se de um espaço de terra, com uma árvore, onde havia tijolos, móveis velhos e alguns entulhos da instituição. Localizado na parte direita do terreno, ao lado da biblioteca, também era possível vê-lo pela janela de algumas salas de aula. Seu acesso se dava pelo bicicletário, que ficava ao lado da portaria, onde a vigilância era quase sempre permanente. O outro acesso ao local se dava pelo lado direito da quadra, próximo aos depósitos de limpeza. Contudo, nessa passagem foi colocado um portão e grades, pelo antigo diretor da escola, com a intenção de impedir o trânsito de alunos(as) por aquele espaço. Segundo relatos de professoras, a ida de alunos(as) para esse espaço dificultava a vigilância durante o recreio, visto que ele se situava fora do campo de visão dos adultos.

Durante o recreio, as crianças ocupavam diversos ambientes da escola: a quadra de areia para jogar futebol; a área próxima da árvore, que fica no pátio e onde há uma rede de vôlei e um lugar que chamam de barração, uma área coberta onde há um pequeno palco. Durante esse período, coordenadoras, secretária e diretora brincavam com as crianças no barração, na tentativa de manterem-nas concentradas no pátio central e evitarem que corressem pela escola toda, isto segundo o que me relatou uma coordenadora pedagógica enquanto conversávamos.

No entanto, nem todos os(as) alunos(as) permaneciam nessas brincadeiras supervisionadas. Os menores gostavam de correr por toda a escola e rolavam no chão, brincando de "lutinha". Já os maiores jogavam vôlei e futebol no pátio. Havia aqueles(as) alunos(as) que permaneciam brincando dentro da sala de aula e outros que ficavam na sala de jogos. Ainda havia aqueles que tentavam brincar na "área proibida", mas logo eram repreendidos pelo porteiro que os trazia de volta. Segundo ele, "lá não podia brincar, pois não tinha ninguém tomando conta".

Depois de rápidos quinze minutos, era hora de voltar para a sala de aula. Nesse movimento, eu observava algumas crianças caminhando lentamente, outras que ainda iam ao banheiro e tomavam água. Algumas que continuavam brincando, como se não tivessem ouvido o sinal. Aquelas que tentavam se esconder da professora e da diretora que supervisionavam a volta do recreio. Diferentes maneiras de fazer para burlar a vigilância e a rotina no/do cotidiano da escola.

O que é teatro?

Ao longo deste tempo, também passei observando as atividades em sala de aula, a fim de acompanhar a prática desenvolvida pela professora Carmem Lúcia e conhecer um pouco mais as crianças da turma. Junto delas pude me inteirar dos seus modos de fazer cotidianos, principalmente, daqueles para burlar a disciplina exigida na sala de aula quando é necessário tratar de um conteúdo mais enfadonho.

Sentada na carteira dos alunos eu observava as dificuldades enfrentadas pela professora diante de um modelo tradicional de educação que nos exige metas, notas, transmissão de conteúdo, entre outros aspectos que requerem uma educação padronizada e homogeneizante. Educação essa que não corresponde ao alunado que encontramos em nosso cotidiano que, cada vez mais, faz aflorar a diferença e expressa outras necessidades. No entanto, não me debruçarei sobre a prática de Carmem Lúcia, pois não é esse o interesse desta escrita, uma vez que falo de minha prática junto aos alunos. Por isso, passarei para o momento em que a professora abre espaço ainda, nas primeiras visitas, para que eu pudesse realizar uma ação com sua turma.

Em uma conversa com as crianças, expliquei sobre minha presença na escola, falando sobre o projeto com o teatro e me coloquei a ouvir suas impressões sobre o que achavam da ação que seria realizada com a turma. Após expor minhas ideias e ouvir a turma, sugeri conhecer o que as crianças compreendiam a respeito do teatro, onde gostariam de fazer teatro na escola e, também, na cidade de São Salvador. Para tanto, pedi a elas que me escrevessem cartas falando um pouco sobre isso. Poderiam desenhar e se expressar da forma que se sentissem mais à vontade. Seguimos com as cartas até o final da aula.

Recebi todas as cartas. Despedi-me e ganhei muitos abraços.

Recebi cartas feitas com muito carinho e cuidado pelas crianças do 4º ano A. As palavras que aqui se seguem foram expressadas por desenhos ou estão transcritas na íntegra. Contudo, na medida do possível, fiz correções de ortografia e gramática.

Alfredo²³: Alfredo ainda não sabe ler e escrever. Então desenhou uma árvore, a praia da cidade e uma avenida. Além disso, fez uma dobradura para mim que não consigo interpretar ao certo do que se trata. Ele tem muita habilidade com desenhos e trabalhos manuais.

Clara: Ela não escreveu sobre o teatro ou sobre onde gostaria de fazê-lo, mas escreveu em sua carta: "Você é muito importante para mim, você é linda, generosa, muito boa, para todos os meus colegas, você ensinou uma coisa muito importante para todos. Linda". Na parte debaixo da folha, desenhou um coração com a imagem de nós duas.

Emília: "Eu acho que teatro é um famoso *milk-shake* colorido com confeitos e sorvete de chiclete, chocolate, flocos e, também, com raspinhas de biscoito recheado de morango. Como você tem o cabelo vermelho igual um morango. Gostaria de fazer teatro no pátio e no telhado da escola. Em São Salvador, gostaria de fazer teatro na praça da Igreja católica e no clube de Minaçu²⁴".

Flaviano: "Teatro pra mim é uma brincadeira que todo mundo brinca e se diverte. Teatro é educativo e é divertido e eu gosto muito e eu gostaria de fazer um teatro da minha história". Flaviano desenhou um carro.

Gabriela: "Teatro é uma coisa que todo mundo se diverte e brincam e tem palhaço. Gostaria de fazer teatro na sala de aula e na pista de vaquejada com várias vacas de mentira, com unicórnios de chocolate, com vários confeitinhos". Ela escreveu que tem medo de palhaço.

Guilherme: "Eu gostaria de fazer teatro na lua. Eu acho que teatro tem brincadeiras, apresentações, palhaços. Acho que o teatro é um lugar de diversões, é muito bom, é um lugar onde a criança gosta mais que o adulto".

Harry: "Teatro é um lugar divertido onde as crianças se divertem, brincam, correm e têm muitas brincadeiras. Gostaria de fazer teatro em cima do telhado da escola e dentro do rio com piranhas assassinas".

Hudson: "Gostaria de fazer teatro na lua, num lugar que se chama espaço".

Iara: "Teatro é um delicioso brigadeiro, é gostoso, uma coisa que você expressa, dá coração. Gostaria de fazer teatro pulando de paraquedas, na neve, no meio da floresta, tipo na Amazônia, em vários lugares, até na lua cheia". Iara também disse que achou muito bonito meu trabalho.

Nomes fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

²⁴ Minaçu é um Município do Estado de Goiás.

João: "Teatro é apresentações, palhaços, brincadeiras. Gostaria de fazer teatro no pátio da escola e na praia da cidade".

Kamila: "Teatro é legal, divertido, alegria e amizade. Na escola gostaria de fazer teatro na sala, no pátio e na cantina. Na cidade, gostaria de fazer teatro na rua, na praia e em minha casa". Kamila desenhou nós duas na praia.

Kevin: "Teatro é show, show de bola".

Karine: "Teatro é divertido, animado e etc. Gostaria de fazer teatro no pátio da escola e na quadra em São Salvador".

Leonardo: "Teatro é uma brincadeira. Gostaria de fazer teatro no pátio da escola e na praça de São Salvador".

Lorraine: "Teatro é uma coisa que junta multidão e faz peças de apresentação e brincadeiras. Gostaria de fazer teatro nas nuvens"

Maria Luísa: "Teatro é um delicioso brigadeiro. Gostaria de fazer teatro na neve, no gelo, na floresta, na lua e, também, na biblioteca". Maria Luísa escreveu que gosta do meu trabalho.

Raul Fernandes: "Você podia ficar mais tempo para nos ajudar nas tarefas e, também, me ensinar teatro, se você souber. Eu gostaria de aprender. Gostaria de fazer teatro na praia e no Universo todo". Desenhou um monociclo.

Raul: "Gostaria de fazer teatro na lua, na praia ou num carro". Ele desenhou um saci entre duas árvores.

Tales: "Teatro é um lugar onde todas as pessoas se reúnem e assistem pessoas que se disfarçam de outras pessoas, assistem fantoches e tem várias brincadeiras. Gostaria de fazer teatro no balcão da escola. Em São Salvador, gostaria de fazer teatro em todo o país, passando por vários países e estados."

Valter: "Eu gostaria de fazer teatro no pátio da minha escola onde eu estudo. Essa árvore que nos alegra para sempre e que os anjinhos te abençoem". Desenhou uma árvore.

Welton: "Teatro é bom e gostaria de fazer teatro no pátio da escola."

As cartas expressavam o carinho das crianças pelos dias que estivemos juntos nessa primeira visita. Mesmo dizendo que gostaram do meu trabalho, eu não realizei nenhuma ação com a turma. Na leitura das cartas, um aspecto que me chamou a atenção foi a associação do teatro a um fazer fantástico, à brincadeira, ao prazer e à diversão. Lembrei-me da "Escola Alegre",

de Paulo Freire²⁵, e também da "Cidade Lúdica", sobre a qual Francesco Careri²⁶ nos fala. Espaços que podemos tornar lúdicos a partir de nossas inscrições enquanto praticantes, como afirma Certeau (2013).

Considero que além das primeiras observações, as cartas foram uma referência fundamental para que eu pudesse refletir acerca de uma proposta para iniciar minha ação com o teatro na Grande Árvore. Avaliando esse primeiro contato com a escola, propus à professora Dalila que valorizássemos essa ludicidade do teatro apontada pelas crianças e realizássemos uma proposta com jogos de improvisação. Dessa forma, busquei articular duas abordagens metodológicas bastante difundidas no Brasil, no campo do fazer teatral na escola: os Jogos Teatrais, de Viola Spolin²⁷, e o Jogo Dramático Francês, de Jean Pierre Ryngaert²⁸.

Percursos teatrais: jogos de improvisação I

Percursos teatrais: jogos de Improvisação foi a primeira prática realizada por mim junto às crianças do 4º ano A. Para tanto, aproximei meus conhecimentos do fazer teatral dos desejos e conhecimentos delas a respeito do teatro e privilegiei o trabalho com os jogos improvisacionais,

Ingrid Koudela (2009), ao discorrer sobre a prática lúdica do teatro na escola, tendo como abordagem metodológica os Jogos Teatrais de Viola Spolin, utiliza esta expressão de Freire no prefácio da edição brasileira do livro *Jogos Teatrais na Sala de Aula*.

^{26 &}quot;Com os situacionistas, a cidade inconsciente e onírica dos surrealistas é substituída por uma cidade lúdica e espontânea. Mesmo conservando a inclinação pela busca do suprimido da cidade, os situacionistas substituem o caso das errâncias surrealistas por uma construção das regras do jogo. Jogar significa sair deliberadamente das regras e inventar as próprias regras, libertar a atividade criativa das constrições socioculturais, projetar ações estéticas e revolucionárias que ajam contra o controle social" (CARERI, 2013, p. 97).

A norte-americana Viola Spolin (1906-1994) desenvolveu o sistema theater games, uma metodologia cujo objetivo é ensinar o fazer teatral a crianças, adultos e atores, por meio da improvisação. A versão em português do sistema desenvolvido pela autora são Jogos Teatrais. Algumas de suas obras foram traduzidas no Brasil por Ingrid Koudela, como Improvisação para o teatro (1979); O Jogo Teatral no livro do diretor, Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin e Jogos Teatrais na Sala de Aula. (PUPO, 2005; KOUDELA, 2015).

O jogo dramático na acepção francesa, *jeu dramatique*, ao longo do tempo foi se diversificando em suas modalidades, mas em sua origem trata-se de uma modalidade de improvisação com regras, desenvolvida a partir de temas propostos pelo coordenador. Entre os autores mais recentes que se dedicaram a esse modelo, Jean-Pierre Ryngaert é uma referência conhecida internacionalmente, principalmente por sua obra, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, *Jogo Dramático no meio Escolar*, publicado na França em 1977 (PUPO, 2005a).

por considerá-lo uma prática processual que possibilitaria um fazer teatral coletivo, de caráter lúdico, explorando os diferentes espaços escolares. Entre as diversas características da improvisação, destacadas por seu valor educacional, "uma das mais importantes é o fato de que a abertura e a disponibilidade para a relação com o outro constituem o seu fulcro" (PUPO, 2015, p. 97).

Inicialmente, para introduzir o trabalho com as improvisações na escola, encontrei no Teatro de Formas Animadas²⁹ uma aproximação entre a teatralidade das táticas praticadas pelas crianças em sala de aula e a ludicidade dessa manifestação cênica. Sendo assim, para iniciar as ações com os jogos de improvisação, levei para a escola três bonecos. Antes de iniciar o trabalho com os bonecos, propus uma exibição em vídeo de um espetáculo teatral da Cia Truks, intitulado "Expedição Pacífico³⁰", no qual os atores manipulam uma série de objetos e exploram a ludicidade de materiais ordinários, como o lixo. Breve aproximação que faço entre os fazeres cotidianos das crianças, ao brincarem com vidros de cola, lápis, borracha e materiais quaisquer, inventando espaços de criação e táticas que possibilitam escapar da rotina preestabelecida do sistema escolar, e o fazer teatral.

Além do espetáculo, apresentei um vídeo do Grupo Giramundo³¹, com trechos de espetáculos e exposições de diferentes modelos de bonecos e suas formas de manipulação. Avalio que essa exibição, além de ampliar o conhecimento a respeito do Teatro de Bonecos, possibilitaria aproximações entre o que vimos e o trabalho que realizaríamos com os bonecos em nossas improvisações.

^{29 &}quot;O teatro de formas animadas é uma manifestação cênica contemporânea que utiliza, quase sempre simultaneamente, bonecos, imagens, objetos e formas que são animadas pelo ator-animador à vista do público ou ocultos por empanadas ou tapadeiras. A expressão 'teatro de formas animadas' foi cunhada, no Brasil, por Ana Maria Amaral com base em estudos realizados em sua tese de doutorado defendida no ano de 1989 na Universidade de São Paulo – USP" (BELTRAME, 2015, p. 169).

[&]quot;Em 'Expedição Pacífico' o grupo trata de fazer, da grande Ilha de lixo que cresce a cada dia em algum ponto do Oceano Pacífico, cuja extensão já é maior do que vários estados do Brasil juntos, uma sutil alegoria de situações da cidade de São Paulo. Na Grande Ilha de Lixo do Pacífico é que vão parar toda a sorte de detritos e rejeitos da nossa humanidade. Pois bem, conduzindo uma carroça de lixo repleta de descartes, vemos, nas figuras de dois "carroceiros", gente tão simples e humilde, o ser humano marginalizado pela sociedade, tratado à deriva pelos asfaltos, tal como o lixo que navega pelo oceano. Neste espetáculo, no entanto, os tratamos como verdadeiros poetas. Estes dois criativos catadores de lixo são capazes de construir, de quase nada – apenas sacolas e lonas plásticas – um mundo fantástico, de diversão, bom humor e muitos sonhos. Na medida em que recolhem o lixo da grande cidade, o transformam em verdadeira poesia visual, criando belíssimas imagens, divertidas criaturas e incríveis cenários para onde são capazes de viajar, e onde viverão as suas pequenas aventuras e brincadeiras". Disponível em: http://www.truks.com.br/espetaculos/expedicao-pacífico. Acesso em: 14 fev. 2018.

³¹ Giramundo: Espetáculos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vaICFvMd9Uk. Acesso em: 6 jun. 2018.

Apesar de considerar que a exibição de um espetáculo teatral em vídeo não seja a melhor opção, diante do contexto que nos encontrávamos, ela era a mais adequada para iniciarmos o nosso trabalho. Proporcionar a apreciação da obra artística implica uma educação do olhar, necessária não só para ampliar o conhecimento a respeito do teatro, mas para proporcionar uma leitura de mundo (DESGRANGES, 2006; SOARES, 2010). Diante disso, reflito acerca da presença da arte dentro da escola, como espaço para se compartilhar, também, nossas experiências diante do fazer artístico.

Portanto, possibilitar o acesso a manifestações artísticas dentro da escola é ampliar as possibilidades para que haja essa educação do olhar, tão necessária para a percepção desse espaço como espaço teatral e a produção de um teatro *da* escola. Isso porque, num exercício constante do nosso olhar, vamos lançando sobre os espaços que habitamos diferentes percepções, podendonos distanciar, numa ação mais crítica, lançar-lhes um olhar mais sensível e com isso irmos nos colocando diante deles.

Dentre as diferentes possibilidades de se trabalhar o teatro dentro da escola, a prática dos jogos de improvisação configura-se como uma modalidade que aproxima o prazer do aprender a fazer e ver teatro, envolvendo os participantes em um processo coletivo, que possibilita a exploração e o conhecimento dos diferentes elementos que compõem o fazer teatral.

Para o trabalho com as improvisações utilizamos os bonecos. Dispúnhamos de três bonecos, sendo 2 de manipulação direta e 1 de fio, para uma turma de 23 alunos(as). Sendo assim, eu e a professora Dalila iniciamos o trabalho com uma breve demonstração da manipulação de cada boneco. Posteriormente, dividimos a turma em grupos, para que as crianças explorassem os bonecos.

Nesse movimento, observei como a exploração do boneco possibilitava às crianças diferentes apropriações daquele material. Nessa experiência, uns iam ensinando aos outros os modos de manipular o corpo dos bonecos. Essa prática se estendeu pelo tempo do recreio. Observando crianças e bonecos ao longo do intervalo, considero que a presença desse jogo criou nesse cotidiano um *espaço outro*. Elas caminhavam com os bonecos pela escola, colocavam-nos para dançar, e isso atraía a atenção das outras crianças, que os acompanhavam, interessadas nos bonecos e no que todas aquelas ações provocavam.

Após o recreio, fomos para o barração. Em roda, trocamos olhares e concentramos toda nossa energia naquele espaço. A roda marcava o início do nosso trabalho, sendo que nossas aulas geralmente começavam com uma roda. Isso não era uma regra, simplesmente acontecia, mas poderia também acontecer de começarmos com uma fila ou em outro formato, dependendo da situação. Nela, soltávamos nossos corpos, nossas tensões, liberávamos a energia que ainda estava acumulada, até que o grupo entrasse num certo grau de atenção.

Para essa primeira ação busquei nos Jogos Teatrais, de Viola Spolin, minhas referências. A autora toma por base os jogos de regras e sugere que o processo de atuação no teatro aconteça dessa forma, criando seu sistema de Jogos Teatrais, cujos objetivos pretendem libertar a atuação

de comportamentos rígidos e mecânicos em cena. Desse modo, os Jogos Teatrais são um método em que um indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado, uma vez que os participantes do processo elaboram coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral, e o professor participa e coordena o processo (DESGRANGES, 2006).



Imagem 29 – Improvisação com Seu Joaquim. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo (KOUDELA, 2009, p. 43).

Tanto o Jogo Teatral, de Viola Spolin, como o jogo dramático francês são modalidades de jogos que se caracterizam por

regras precisas. Os jogadores precisam formular e responder a atos cênicos mediante a construção física de ação, espaço, fala, entre outros elementos. Essa ação é resultado das relações estabelecidas entre os sujeitos e seus parceiros e também com o espaço onde se encontram no instante do jogo. Tal construção é marcada por uma intencionalidade, mas também é atravessada por fatores aleatórios (PUPO, 2005). Ainda assim, considero dizer que a realidade da escola e o fazer teatral das crianças – aspectos que se tornam mais evidentes ao longo das narrativas desse trajeto – possibilitam uma desterritorialização do sistema de Spolin, proporcionando apropriações

de seus ensinamentos para uma prática mais próxima ao teatro que acontece na Escola da Grande Árvore.

Após a roda, dividimos a turma em grupos de três, para trabalharmos com as improvisações utilizando o boneco de manipulação direta que as crianças deram o nome de Seu Joaquim. Cada grupo improvisaria uma cena de 1 minuto (ver Quadro 1).

IMPROVISAÇÃO COM O BONECO

FOCO: dar vida ao boneco

QUEM: Seu Joaquim (o boneco)

ONDE e O QUE32 : combinação de grupo

Quadro 1 – Orientações para o jogo de improvisação. Elaborado pela pesquisadora.

Para as apresentações, utilizamos a divisão palco/plateia, privilegiando o ambiente do barração da escola que conta com um pequeno palco e, também, considerando a orientação do sistema de Spolin:

A plateia assume um papel ativo, na medida em que também ela é integrante do grupo que está envolvido na solução de um problema. O jogador no palco compartilha uma experiência com o parceiro de jogo e com o parceiro na plateia. O observador na plateia faz uma avaliação objetiva, que visa à solução de um problema comum e responde a uma comunicação feita pelo parceiro no palco (KOUDELA, 2009, p. 46).

Analisando a primeira ação teatral com as crianças, busquei compreender todos os aspectos que as improvisações demonstraram e considerá-los como referências para minhas práticas. Para isso, antes de expor qualquer consideração, procurei ouvir suas percepções acerca da experiência que tiveram. A avaliação é considerada uma das essências do sistema de Spolin que envolve atores e plateia. Nesse espaço de discussão, o professor lança questões que direcionam o debate da turma para a reflexão a respeito do foco do jogo, a fim de que a avaliação não seja compreendida como crítica ou julgamento (SPOLIN, 2010). Contudo, a avaliação no sistema de Spolin é um aspecto questionado, por ter seu direcionamento para o FOCO, ou problema a ser solucionado pelos atores em cena, o que muitas vezes impossibilita a reflexão de outros aspectos que atravessaram o grupo ao longo do processo criativo.

Apesar disso, considero que essas abordagens, quando tomadas como referências, não devem ser utilizadas como cartilhas, mas como caixas de ferramentas, como diz Foucault. Sendo assim, compreendendo que a realidade de cada escola nos convoca a um fazer distinto. Da mesma forma, considero que o tempo e o contexto histórico e sociocultural em que cada uma dessas metodologias foram produzidas dizem de uma realidade específica, por isso é pertinente ultrapassá-las, ao invés de tomá-las como propostas universais.

A avaliação era um momento importante para compartilharmos nossas percepções sobre a prática teatral. Traçando meus percursos, atribuía a esse momento o nome de "reflexão companheira". Ao invés de avaliar se a improvisação havia resolvido o problema proposto, no sistema de Spolin, o FOCO, problematizamos o que implicou para que a cena acontecesse. Considerava que a reflexão ao final das cenas, envolvendo a participação da plateia sem um julgamento, era um aspecto importante para o nosso grupo e que precisava ser amadurecido, uma vez que alguns comentários ainda geravam conflitos entre as crianças. Então definimos que a roda ao final poderia ser o momento para isso.

Ao longo da conversa, observamos certa dificuldade na criação das cenas, visto que quase todas seguiram o mesmo padrão. O boneco entrava e convidava alguém da plateia para fazer alguma coisa: contar uma história, responder uma pergunta, dançar, etc. Tal repetição foi gerando



Imagem 30 – "Roda Viva". Foto: Andréia Ribeiro – acervo pessoal da pesquisadora.

desinteresse na plateia, que se manifestava com conversas paralelas, reclamações de que as cenas eram as mesmas e pequenos conflitos, como insultos entre as crianças. Diante disso, durante a avaliação, o grupo apontou muitos aspectos que poderiam ser modificados nas cenas, e também os grupos que se apresentaram expuseram as dificuldades que enfrentaram em suas criações. A principal delas, apontada por todas as crianças, era entrar em acordo sobre o que fariam em cena, uma vez que cada um tinha um desejo e o grupo precisaria colocar apenas uma ideia em prática.

Considerando as questões levantadas pelas crianças, bem como as minhas observações durante o

processo de criação das cenas e suas apresentações, enfatizei a importância da disponibilidade de cada um para o trabalho em grupo, o que implicaria a escuta, a concentração e a parceria entre nós, para que nosso trabalho acontecesse. Ainda assim, mesmo diante dos enfrentamentos colocados pelas crianças durante as improvisações, considero fundamental destacar a possibilidade de jogo que algumas cenas criaram com o espectador inserindo-o na cena. No acontecimento, os(as) alunos(as) romperam a separação palco/plateia, tornando o palco um espaço em que todos eram jogadores. Isso se evidencia na Cena Contemporânea, em que a relação entre quem faz e quem aprecia é algo que se estreita, transformando a cena em uma área de jogo, em que atuantes e espectadores compartilham o mesmo espaço.

Portanto, é essa transformação do espaço cênico em área de jogo que expande as possibilidades de ocupação da cena e, nesse caso, demonstra as táticas criadas pelas crianças para a construção de suas improvisações, expandindo o espaço do palco. É possível se perceber isso também nos espectadores, que, descontentes com as cenas, manifestavam-se por meio de cochichos ou inquietudes, demonstrando que eles também faziam parte desse jogo.

Percursos teatrais: jogos de improvisação II

Nessa ação, demos continuidade ao trabalho com o jogo teatral, valorizando a compreensão de que o fazer teatral pautado no jogo implica as relações das crianças consigo, com o outro e com o espaço (SOARES, 2010). Desse modo, nessa proposta, buscamos estimular o jogo com o espaço, explorando diferentes ambientes da escola, e o jogo com o outro, dando continuidade à manipulação, transpondo o que fizemos com o boneco para os nossos corpos. Considerava que isso ocasionava um estado de escuta e concentração, por parte dos participantes, que ia sendo desenvolvido ao longo da experiência com o fazer teatral.



Imagem 31 – Hipnotismo na quadra de areia. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Iniciamos nossa aula no barração e, em roda, soltamos nossos corpos, pulamos, espreguiçamos, cada um à sua maneira. Em seguida, fizemos uma caminhada pelo espaço, com algumas orientações³², que variavam a cada encontro, de acordo com o estado da turma e a "temperatura" da escola. Com isso, fui percebendo que as crianças apreciavam caminhadas orientadas e pareciam se divertir com os comandos. Eu também gostava! Seria uma forma de controlá-los? Talvez! Mas prefiro pensar que seria uma atitude tática de lidar com uma aula no meio da escola, aberta aos olhares de todos.

O barração ficava exatamente na parte central da escola. Todas as salas localizavam-se ao seu redor. Algumas crianças ficavam na janela observando a aula de teatro. As professoras começaram a fechar as portas de suas salas. Continuamos imersos em nossa caminhada. Contudo, entre nós, alguns ainda falavam alto, empurravam os colegas, gritavam. Observava o grupo e, em meio a tanta excitação: ESTÁTUA! Todos pararam! Atentava-os para a concentração e a escuta. Nesse movimento, entre limites e possibilidades, ia encontrando formas de manter nossa prática sem que a vizinhança se incomodasse e sem tomar atitudes disciplinadoras diante das crianças. Dessa forma, apropriava-me do ato de caminhar para desviar-me taticamente dos olhares incômodos, buscar a concentração e a escuta do grupo e iniciar as primeiras ocupações no/do território da escola. Buscava operar no campo das táticas em minha proposta de trabalho com o teatro naquele local.

Essas orientações envolviam ritmos: rápido, lento, etc.; planos: alto, médio, baixo; estados: apressado, cansado, descalço em pedras, nas nuvens, etc.

Após a caminhada, dividimos a turma em duplas, para realizar um jogo de manipulação chamado Hipnotismo Colombiano³³. Nesse jogo, manipulamos o corpo do nosso(a) parceiro(a), utilizando apenas a palma da mão. As crianças poderiam ficar à vontade para explorar todos os ambientes da escola, uma vez que a proposta era que essa ação funcionasse, também, como um jogo intervencionista no espaço da instituição, despertando *olhares outros*, para os espaços cotidianos.

Crianças pela quadra, banheiros, sala, biblioteca, terreiro, barracão, corredores, por todos os cantos da escola. Espectadores acompanhavam os movimentos que se delineavam no espaço: cozinheiras, faxineiras, porteiro, alunos(as) das outras salas olhavam com curiosidade o que acontecia. Ao observar o jogo, atentava-me para todo aquele movimento que se apropriava do espaço escolar, possibilitando diferentes relações e percepções entre os jogadores e o lugar que frequentavam todos os dias. Além disso, outros olhares acompanhavam essas ações que caminhavam por diversos ambientes da escola e modificavam seu ritmo. As palavras de Jorge, o porteiro, expressam um pouco dessa percepção, quando perguntado sobre as aulas de Teatro:

É muito curioso, porque nunca teve aqui, então, a primeira vez que você veio, eu falei assim: 'uai, e essa aula fora da sala ai?' Aí pensei assim: 'Não! É pra descontrair.' É bom que é uma motivação para os meninos também. Gostei! (Jorge – Porteiro da Escola Municipal da Grande Árvore, novembro de 2017).

Finalizamos o jogo no terreiro quando toda a turma estava reunida e todos os participantes tinham experimentado as posições de hipnotizar e ser hipnotizado. Fizemos nossa reflexão companheira, na qual abrimos espaço para o compartilhamento das percepções de cada um ao longo da experiência. As crianças ressaltaram aspectos como a necessidade de se concentrarem para a realização das ações comandadas pelo companheiro de jogo, as diferenças entre conduzir e ser conduzido, uma vez que isso implica em uma escuta do corpo do outro, a fim de perceber os limites e as possibilidades. Além disso, destacaram as sensações provocadas ao longo do percurso pelos diferentes ambientes da escola, uma vez que passaram por cerâmica, areia, cimento, grama e terra.

Observando os apontamentos do grupo, avaliei que as crianças se atentaram para aspectos importantes, quando se leva em consideração o fazer teatral por meio do jogo, dentre eles a concentração e a escuta, elementos que implicam o estar presente e disponível para o jogo. Presença, escuta, disponibilidade e capacidade para acolher o novo são alguns aspectos destacados por Jean-Pierre Ryngaert (2009) quando discute a respeito da capacidade de jogo, lembrando que

Esse jogo chama-se Hipnotismo Colombiano, faz parte do Arsenal do Teatro do Oprimido de Augusto Boal e compõe a série de exercícios gerais de seu livro *Jogos para atores e não-atores* (2008).

isso não é específico ao jogo teatral, mas a qualquer modalidade. Então, considerando que, nessa turma, os desentendimentos entre algumas crianças era algo recorrente e gerava conflitos que dificultavam o processo de criação, bem como a convivência entre elas no cotidiano, percebi que possibilitar situações em que pudessem desenvolver a capacidade de escuta, proposição de ideias, percepção do outro poderia ser produtivo para o grupo.

Além disso, considerei que breves acontecimentos teatrais, como uma aula de teatro, tornavam-se intervenções no cotidiano escolar, causando estranhamentos, interrupções e também interferências no fluxo da própria escola. Como destaca Carmela Soares (2010), a criação de "pequenas formas" no dia a dia dessas instituições se configura como possibilidades para que os(as) alunos(as) desenvolvam um olhar estético para o que se cria em sala de aula e para os acontecimentos do cotidiano, a fim de atentarem-se para uma teatralidade que se expressa nas relações que se dão no/do/com o espaço escolar.

Dessa forma, a experiência no cotidiano da escola e sua ocupação pode revelar essas "pequenas formas". A partir desse conceito, é possível dizer que o teatro acontece no cotidiano escolar, quando professores(as) e alunos(as) suscitam pequenos momentos de criação, sem que o fazer teatral esteja ligado a cenas, espetáculos, representação de textos ou eventos específicos (SOARES, 2010).

Seguindo nessa compreensão da criação de pequenas formas, a partir do jogo, nossa prática caminhou para a proposta de uma intervenção no horário do recreio. Para tanto, tomei como inspiração os escritos de Carminda Mendes André, quando a autora discorre a respeito da arte como invenção no ambiente escolar, fomentando a proposição do jogo como ação tática em duas possibilidades: jogo intervencionista ou jogo performático. "O intervencionista tem o propósito de abrir espaços no local de um próprio; o performático tem o propósito de expor os modos como o artista cria sua linguagem teatral, como ele faz seu teatro" (ANDRÉ, 2011, p.198). Além disso,

como destaca a autora, tal proposta fomenta a compreensão do fazer artístico como espaço de jogo entre atuante e receptor, como proposto pela cena contemporânea.

Os escritos de Carminda Mendes André (2011) me inspiraram a propor uma ação durante o momento do recreio, a fim de compartilhar com a escola o que já vínhamos trabalhando com os jogos improvisacionais, abrindo o espaço para todo o ambiente. A ideia seria criar uma insurgência na rotina da instituição e, com isso, inverter os movimentos



Imagem 32 – A grande árvore: o início. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

de vigilância, possibilitando dilatações no tempo, entre outros acontecimentos que só seriam possíveis ao longo da intervenção.

Na ação, intitulada: "Brinque com a Boneca", uma boneca humana estava à disposição das crianças da escola, para que elas pudessem brincar livremente. Antes de iniciar o recreio, a professora Dalila e as crianças do quarto ano me ajudaram a delimitar uma área, debaixo da grande árvore, onde estendemos alguns tecidos e foram dispostos maquiagem e alguns adereços como: chapéu, óculos de sol, toca de banho, prato, caneca, colher e bijuterias. Nessa composição, havia materiais meus, da professora Dalila, das crianças e da escola.

Alguns minutos antes do recreio, deitei-me nos tecidos e permaneci à disposição das crianças ao longo dos quinze minutos destinados a esse momento.

Fechei meus olhos e apenas senti as mãos que me tocavam e as vozes que me rodeavam.



Imagem 33 – A grande árvore: o início. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Crianças pintavam meu rosto, amarravam e desamarravam meu cabelo, manipulavam meu corpo. Fiquei de pé com o auxílio de várias delas. Cai! Seguraram minha cabeça. Alguém começou a bater nessa parte do meu corpo. Ouvi uma criança dizendo: "Não faz isso! Vai machucar ela". Levantaram-me até o alto e me carregaram para algum lugar, pararam. Colocaram-me no chão, pegaram-me pelos braços e carregaram-me de novo, mas, como haviam pintado os meus braços, estava escorregando e quase caí novamente. Dessa vez conseguiram me segurar!

Toca o sinal!

Carregam-me para o banheiro feminino, pois queriam limpar toda a sujeira. Mesmo com o fim do recreio, as crianças continuaram comigo no banheiro. Meninos e meninas no banheiro feminino. Pensei que isso não deveria ser comum na escola. Todos queriam

ajudar a limpar a sujeira da boneca, mas quando abrimos as torneiras, não tinha nem uma gota de água. Agradeci a eles(as) e voltei para a sala do 4º ano, limpando toda a sujeira com um pedaço de TNT³⁴.

OTNT é considerado um não tecido, por não ser feito da maneira convencional. Segundo a enciclopédia on line Wikipédia, "o TNT é produzido a partir de fibras desorientadas que são aglomeradas e fixadas, não passando pelos processos têxteis mais comuns, que são fiação, tecelagem e malharia. Há basicamente dois tipos distintos, os duráveis e os não duráveis, podendo ambos serem produzidos a partir de fibras naturais (por exemplo: algodão, lã) ou sintéticas (por exemplo: poliéster, polipropileno). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/TNT_(tecido). Acesso em: 23 maio 2019.

As crianças me aguardavam. Fizemos uma breve conversa³⁵ sobre a experiência que tivemos durante o recreio, para compartilharmos nossas percepções. A partir de suas falas, busquei estimular a reflexão com outras perguntas que possibilitassem articulações entre as aulas de Teatro e a intervenção no recreio.

	Então, apresento algumas das falas das crianças:
	"Foi bom, porque a senhora deixou passar tinta em seu corpo todo."
	"É bom trabalhar com pintura."
	"Carregaram a senhora pra lá (apontando para o barração)."
	"A performance tem a ver com a arte."
+	"A arte pode ser feia ou bonita."
	"Quem criou a boneca?" – perguntei.
	"Nós! Porque nós somos artistas!".
	(Diário de campo, 2017)

Considerando as reflexões compartilhadas pelas crianças, percebi a necessidade de criar espaços para que as pequenas formas provocassem outros movimentos no cotidiano da escola. Além disso, observei que a experiência compartilhada na intervenção despertou a atenção para um aspecto fundamental que é a posição do espectador como criador, como destacado por um dos alunos. Portanto, considerei que a proposição de pequenas formas estava articulada a um fazer teatral como ação tática, que atuava com a intenção de provocar *modos outros* de olhar, pensar e atuar diante daquilo que se tornou naturalizado, ao invés de demonstrar o que se deveria fazer.

Desta forma, ao finalizar essa primeira etapa com a turma, compreendo que essa introdução, a partir dos jogos de improvisação, abriu possibilidades para pensar o fazer teatral na escola a partir dessas pequenas formas. Pequenos acontecimentos que demarcam um espaço de atuação do fazer teatral e o emergir a diferença nos modos de agir e pensar o cotidiano escolar. Quando uma aula acontece fora da sala de aula, ela já rompe com o espaço instituído para o ensinar e aprender. Da mesma forma, quando esse ensino/aprendizagem se dá de *modos outros*, como observa-se nas aulas que narrei aqui, considero que despertamos o interesse dos praticantes do/ no espaço escolar para pensar outras possibilidades para que seus fazeres pedagógicos possam se dar de forma a privilegiar as experiências de professores e alunos, além de apropriar-se dos acontecimentos cotidianos.

35

Portanto, o trabalho na escola a partir de jogos de improvisação veio ao encontro desse cotidiano que os praticantes da Grande Árvore me apresentaram, bem como das especulações lançadas pelas crianças acerca do que seria o teatro e em quais espaços gostariam de realizá-lo. Diante disso, fui encontrando formas de me apropriar dessa abordagem metodológica e coletivamente construir outros fazeres junto à turma e à professora Dalila. Nessas experiências compartilhadas fomos traçando nossos próprios caminhos dentro da metodologia proposta e nos apropriando do espaço da escola e, a partir dessa prática, é que chegamos ao segundo momento dessa caminhada pela Grande Árvore, as Cartografías Cênicas.

Cartografias cênicas

Este trabalho foi motivado pelo processo que já vínhamos desenvolvendo na escola com os jogos de improvisação, tomando os espaços escolares como indutores de jogo, a fim de provocar uma criação teatral que viesse ao encontro da realidade dessa instituição. A narrativa dessa prática possibilita o compartilhamento de muitas descobertas do fazer teatral coletivo, atravessado pelos acontecimentos cotidianos que o constituíram, possibilitando a discussão e reflexões acerca de um teatro da escola. Na intenção de possibilitar um fazer teatral a partir de diferentes espaços da escola, no intento de considerar a teatralidade desse cotidiano, inspirada por Suely Rolnik, chamei essa ação de Cartografias cênicas:

> Para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. [...] Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, 1989, p. 15-16)³⁶.

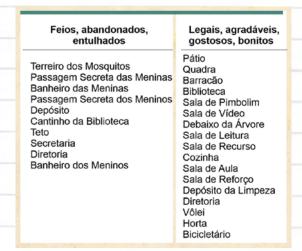
A "definição provisória" de cartografia apresentada pela autora aciona o campo de reflexões a respeito da proposta de trabalho com o fazer teatral na escola, quando o compreendemos como ação que se exerce nas pequenas formas (SOARES, 2010), buscando práticas táticas, a partir do jogo que se estabelece com o outro e com o espaço. Diante disso, se o ato de cartografar é antropofágico,

[...] o trabalho sobre o espaço é a oportunidade de educar o olhar dos jogadores e dos espectadores. [...]. Existe uma poesia no espaço. Uma ligeira modificação de um espaço banal, ou já muito visto, lhe confere novo interesse. Às vezes basta uma mudança de ângulo para que tudo se modifique (RYNGAERT, 2009, p. 127).

Sendo assim, nesta proposta, buscamos no jogo com o espaço, nos deixarmos atravessar por ele e pelas pessoas que o praticam, pelas temporalidades. Desejamos, também, (re)criá-lo, inventar espaços dentro dele, com a finalidade de despertarmos outros olhares para a escola que frequentamos todos os dias. Esta prática dá seguimento ao percurso que já vínhamos traçando e teve sua condução compartilhada por mim e pela professora Dalila, ao longo de seu processo de desenvolvimento³⁷.

Cartografias cênicas: primeiro ato

Iniciamos nosso trabalho fazendo uma cartografia afetiva dos ambientes da escola, a partir das percepções das crianças. Para isso, acordamos, junto com eles, dois critérios que agrupariam esses espaços: **feios** (abandonados, entulhados) e **bonitos** (legais, agradáveis, gostosos). A partir disso, montamos uma tabela (vide quadro 02):



Quadro 2 – Tabela com cartografía afetiva dos lugares feios e bonitos da Escola Municipal da Grande Árvore. Elaborado pela pesquisadora.

[&]quot;Cartografías cênicas" é composto por cinco ações, realizadas ao longo dos meses de outubro e novembro. Em algumas ações, a condução é feita apenas pela professora Dalila, uma vez que esta deu continuidade ao processo de trabalho com a turma. À distância, fazíamos planejamentos conjuntos e discutíamos sobre o processo de trabalho, até minha próxima visita à escola. Essas ações estão sinalizadas ao longo da narrativa.

Dividimos a turma em quatro grupos, que escolheram dois lugares dentre os **feios** e **bonitos**. Combinamos que os grupos permaneceriam explorando-os ao longo de todo trabalho com os jogos de improvisação. Dessa forma, os parceiros poderiam experimentar um processo de criação mais extenso e investigar diferentes possibilidades de uso dos lugares escolhidos. Para isso, nessa ação, buscamos nas propostas do jogo dramático francês, de Jean-Pierre Ryngaert, uma possibilidade de (re)significar os espaços da escola por meio do jogo. Entre os indutores de jogo apontados pelo autor está o espaço. O indutor atua como uma provocação inicial para a experiência do jogo.

Acerca dos jogos dramáticos franceses, propostos por Jean-Pierre Ryngaert, Maria Lúcia Pupo destaca três características:

Uma separação nítida vigora entre quem joga e quem assiste, desde o início. O prazer da invenção, que é a marca da atividade lúdica, se alia às regras, vistas como indispensáveis; restrições são propostas por serem consideradas produtivas, fontes de superação de fórmulas já conhecidas. A plateia aprecia o jogo recém realizado, do modo mais objetivo possível; "gosto", "proponho" ou "critico" são as entradas sugeridas. O retorno oferecido ao grupo de jogadores é tido como formador para uns e outros (PUPO, 2005a, p. 225).

Portanto, quando se observam tais características, é possível identificar proximidades entre Spolin e Ryngaert. Como pontuado pela própria autora (PUPO, 2005), o Jogo Teatral incorpora as características do jogo dramático francês e acrescenta-lhes o Foco e a Instrução. Quando me aproprio de tais referências no contexto da Grande Árvore, busco considerar os ensinamentos de Spolin e Ryngaert em consonância com a realidade escolar, a fim de traçar um percurso coletivo que possibilite a criação de um teatro *da* escola.

Sendo assim, para este primeiro momento, os grupos trabalhariam apenas com os lugares **feios.** Então, para orientar as ações, busquei apropriar-me dos diversos ensinamentos que tem me atravessado neste percurso e criar um pequeno esquema tático para essas cartografias cênicas.

Ocupação LUGARES FEIOS

PERCURSO: compor uma improvisação a partir do lugar escolhido

TERRITÓRIO: lugares feios

ASTÚCIAS: acordos de cada grupo

Quadro 3 — Orientações para o jogo de ocupação dos lugares feios. Elaborado pela pesquisadora.

A utilização dessas palavras está atravessada por muitos ensinamentos, que vão desde as orientações dos Jogos de Spolin (2010), os ensinamentos de Ryngaert (2009), as artes de fazer de Michel de Certeau (2013), e os escritos de Suelly Rolnik (1989), entre outros intercessores teóricos e do cotidiano.

PERCURSO: Tanto Rolnik quanto Certeau apontam o mapa como um modelo estático. Em contrapartida, o percurso é movimento e está no campo das ações ordinárias dos praticantes do espaço, como afirma Certeau. Portanto, em nossa prática, o percurso é o caminho que será traçado, mantendo-se aberto para os muitos encontros, portanto, aos riscos.

TERRITÓRIO: O território é nosso indutor de jogo, o espaço que devemos ocupar, em consonância com as propostas de Ryngaert (2009). Em diálogo com Certeau (2013), podemos pensar que o território é o espaço do outro, logo o teatro atua como tática. Por isso deve ser astucioso e aproveitar as ocasiões de utilização desse espaço que não lhe é dedicado.

ASTÚCIAS: Certeau (2013), ao falar das táticas, as caracteriza como uma prática astuciosa. Diante disso, ao pensar uma prática que se apropria dos territórios da escola, para criar outros espaços, penso que a astúcia é um elemento fundante nesta ação. Sendo assim, a astúcia caracteriza os modos de fazer que o grupo encontra para ocupar esse território e traçar o seu percurso.

Os lugares escolhidos pelos grupos foram: Passagem Secreta dos Meninos, Terreiro dos Mosquitos 1, Terreiro dos Mosquitos 2 e Banheiro Masculino. Então, cada grupo ocupou o lugar **feio** que escolheu e, a partir das explorações que faziam, o jogo com o espaço ia se desenhando. Corpos se balançavam na árvore, outros corriam apressadamente na tentativa de pular o muro, pés escalavam o portão, gritos soavam do banheiro. Considerei que todo esse movimento já caracterizava o fazer teatral se apropriando do espaço da escola.

A teatralidade opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e a seus artifícios. Trata-se aqui de uma longa educação do olhar, que se apoia tanto na observação sistemática dos trabalhos dos outros quanto no meio imediato. [...] A teatralidade do espaço não começa no teatro, como a do gesto ou da mímica; ela intervém no cotidiano (RYNGAERT, 2009, p. 108).

Ainda assim, mesmo percebendo essa teatralidade que permeia o cotidiano ordinário e também o processo de exploração dos espaços, a educação do olhar, da qual Ryngaert (2009) fala sabiamente, é um processo longo e que precisa ser explorado cotidianamente. Fomentando isso, reunimos a turma para apreciarmos as improvisações produzidas pelos colegas.

Ocupação 1 – Passagem Secreta dos Meninos: a cena mostrava um assalto, seguido de uma fuga dos bandidos. Estes tentaram pular o muro da escola. Para isso, usaram a passagem

secreta dos meninos (corredor atrás da biblioteca), mas foram capturados por duas policiais que os prenderam. A cena terminava com uma entrevista das duas à imprensa.

Ocupação 2 – Terreiro dos Mosquitos 1: meninos brincavam ao redor de uma árvore no terreiro dos mosquitos (pátio atrás das salas de aula). Um deles começou a subir na árvore, cada vez mais alto, e, de repente, caiu. Os outros o socorreram e chegou a ambulância. Foi feito o atendimento médico. O garoto foi salvo e foi embora com a ajuda dos amigos.

Ocupação 3 — Terreiro dos Mosquitos 2: presos(as) atrás das grades pediam aos espectadores que os tirassem dali enquanto outros presos eram jogados dentro da cela. Eles também reclamavam de fome e xingavam o carcereiro que logo aparecia para chamá-los para o almoço. A cena terminava com os presos saindo da cela para comer.

Ocupação 4 — Banheiro dos meninos: duas faxineiras estavam limpando o banheiro masculino. Enquanto isso, ele não poderia ser usado. Alunos chegavam invadindo o lugar e desrespeitando as funcionárias. Aparecia o diretor. Bravas com a situação, as faxineiras saíam com a vassoura atrás das crianças e do diretor. A cena finalizava com todos correndo, inclusive a plateia.

Observando as improvisações, avaliei que o jogo com o espaço estava bastante claro e que funcionava como elemento provocador das cenas produzidas. Considerei que a proposta de uso dos ambientes da escola como indutores de jogo possibilitou a construção de cenas nas quais as crianças se concentraram em um fazer coletivo e ao mesmo tempo se divertiram com suas criações, evidenciando o prazer da atividade lúdica.

Outro aspecto que destaco foram as apropriações do território escolar e a (re)significação que trouxeram a partir do jogo que estabeleceram com/no espaço, provocando (des)construções dos olhares que lançamos para esses espaços que frequentamos todos os dias. Como afirma Ryngaert:

Por vezes, os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentidos pelos participantes que vivem e trabalham neles. É ainda mais apaixonante desconstruí-los e aproveitar todos os cruzamentos de sentidos que aparecem. O jogo é um meio de 'recarregar' os espaços (RYNGAERT, 2009, p. 128)³⁸.

Portanto, considero que as ocupações feitas pelas crianças (des)construíram os lugares para além de seu uso cotidiano e, ao mesmo tempo, trouxeram questões que atravessaram o dia a dia da escola, como a grade que os impede de passar, relações conflituosas, o brincar, que transita

entre o prazer e o perigo, e os espaços secretos, que evidenciam as táticas de apropriação do território alheio, as quais se aproveitam das falhas da vigilância, para criar espaços de encontro.

Cartografias cênicas: segundo ato

Essas ações foram desenvolvidas pela professora Dalila que toda semana se reunia com a turma para as aulas de Teatro e seguia com as improvisações a partir dos espaços da escola. Programávamos as aulas conjuntamente à distância e, ao término de cada encontro, ela enviavame fotos e áudios sobre a experiência com as crianças. Nessas ações, tínhamos como proposta o trabalho pelos espaços **feios** e **bonitos**. Contudo, diante do tempo, Dalila não conseguiu retomar as ações pelos espaços **feios**, como se verá nas narrativas.

Dalila iniciou o trabalho com as crianças, relembrando as cenas produzidas nos espaços **feios**, uma vez que não fora possível fazer a reflexão companheira no encontro anterior. A professora relatou-me que a turma disse ter gostado, mas a discussão não foi além disso. Antes de iniciar as improvisações, o grupo se reuniu em roda e fez uma caminhada em câmera lenta.

Dando seguimento ao trabalho com os jogos, a exploração se deu a partir dos lugares **bonitos**, escolhidos pelos grupos: horta, sala de vídeo, debaixo da árvore, bicicletário. Então, Dalila propôs um jogo de composição de imagens, tendo esses espaços como indutores, e utilizou nosso esquema tático:

Ocupação LUGAR BONITO

PERCURSO: criar uma imagem que componha o espaço escolhido TERRITÓRIO: lugar bonito

ASTÚCIAS: acordos de cada grupo

Quadro 4 – Orientações para o jogo de ocupação dos lugares bonitos 1. Elaborado pela pesquisadora.



Imagem 34 – Debaixo da Árvore: Ocupação Fotográfica. Foto: Andréia Ribeiro – acervo pessoal da pesquisadora.

A partir das imagens criadas, Dalila propôs a continuidade desse "quadro estático", por meio do jogo de improvisação. As crianças experimentariam ações naquele espaço para dar continuidade às imagens que haviam criado, improvisando cenas.

Ocupação LUGAR BONITO

PERCURSO: criar uma improvisação a partir da imagem composta no espaço

TERRITÓRIO: lugar bonito

ASTÚCIAS: acordos de cada grupo

Quadro 5 — Orientações para o jogo de ocupação dos lugares bonitos 2. Elaborado pela pesquisadora.



Imagem 35 – Horta: ocupação fotográfica. Foto: Andréia Ribeiro – acervo pessoal da pesquisadora.

Segundo Dalila, durante o trabalho com as imagens, a turma estava um pouco desconcentrada, e alguns acontecimentos movimentaram as improvisações, como relata a professora:

Durante as improvisações, quando eu cheguei na horta, eles já tinham tirado as folhas das cebolinhas. O Seu Jorge já tinha perdido a paciência com eles já, porque eles começaram a improvisar tirando as folhas das plantas. Olha só! E aí, como eu ia ficar lá na horta e ficar lá na biblioteca ao mesmo tempo? Então aconteceu um pouco de confusão. Conversei com as crianças da horta, expliquei que não precisava tocar nas plantas. Conversei com o grupo, mas logo já começaram os conflitos em outros grupos e isso prejudicou um pouco o nosso tempo (Professora Dalila, novembro de 2017).

A cada retorno, avaliávamos todos os atravessamentos que haviam ocorrido nas aulas, que poderiam ser aproveitados para a criação teatral e também serem discutidos junto ao grupo. No caso da horta, foi importante a intervenção do Seu Jorge junto às crianças, uma vez que ele é o responsável pela manutenção e cuidado do espaço. Sendo assim, a conversa com o grupo a respeito de cada encontro e os aspectos que atravessavam as improvisações pelos espaços da escola eram uma oportunidade para avaliar o fazer teatral que estávamos construindo na Grande Árvore. Então, após o encontro com a turma durante a criação das cenas, Dalila me enviou a seguinte mensagem:

Hoje eu tô bem feliz. A aula foi produtiva, os alunos participaram, nós conversamos sobre a aula anterior. Eles reconheceram que não participaram, mas reconheceram que a interferência de outras turmas no espaço prejudicou a concentração da turma (Professora Dalila, novembro de 2017).

Ao longo da prática de Dalila com a turma, as crianças produziram pequenas histórias e cada grupo as compartilhou com o coletivo ao final da aula. Segundo a avaliação da professora, o tempo disponível era insuficiente para desenvolver toda a nossa proposta. Tanto que, ao longo das aulas, as crianças conseguiram explorar apenas os lugares bonitos da escola. Além disso, a professora destacou que estava percebendo a turma mais concentrada no trabalho, ouvindo mais o próprio corpo e o corpo do outro³⁹.

Relato a partir dos áudios enviados por Dalila ao longo das aulas com a turma do 4º ano A, no mês de outubro e novembro de 2017.

Cartografias cênicas: terceiro ato

Durante as práticas realizadas por Dalila e as crianças, foram trabalhadas ocupações nos espaços **bonitos** da escola. Recuperamos nosso trabalho, a partir das cenas e histórias produzidas nesses espaços, uma vez que eu ainda não havia visto essas criações. Então, seguimos com o processo, possibilitando aos grupos apresentarem suas composições nos espaços escolhidos.

Antes disso, nós nos reunimos no barração e relembramos o processo de trabalho com a professora Dalila e as aulas das últimas semanas. Depois, em roda, soltamos nossos corpos e fizemos uma caminhada com comandos. Nessa caminhada, busquei orientações que poderiam recordá-los dos personagens que criaram em suas improvisações nos lugares **bonitos**, a fim de estimular a atenção e concentração para o trabalho com as cenas. Feito isso, cada grupo se dividiu e chegamos ao momento de percorrer o caminho traçado pelas ocupações.

Os grupos da horta e do bicicletário trouxeram cenas do cotidiano da escola e trataram de questões como desrespeito ao espaço escolar e aos(às) funcionários(as). As relações entre praticantes do cotidiano, como o porteiro, a diretora, as professoras e os(as) alunos(as) compunham as histórias e lançavam provocações aos espectadores. O grupo da sala de vídeo improvisou uma sala de aula, com alunos(as) correndo atrás de um professor. O agrupamento que escolheu o espaço da árvore também trouxe o cotidiano da escola, demonstrando o poder de decisão das crianças.

O mesmo processo foi realizado com as cenas nos espaços **feios**, a fim de relembrar o que as crianças haviam produzido, já que a criação nesses espaços ficou, de certa forma, prejudicada devido ao pouco tempo que tivemos. Ainda assim, todos os grupos se lembravam das improvisações criadas em cada espaço. Após as apresentações, fizemos nossa reflexão companheira sobre cada cena e a turma apontou aspectos que poderiam ser trabalhados, como a correspondência da ocupação com o lugar, a concentração do grupo, o espírito coletivo, a história que construíram, bem como as entradas e saídas de cena. Terminada a discussão, perguntei se eles tinham o desejo de compartilhar as ações criadas com a escola. Afirmaram que sim.

Sendo assim, combinamos de ajustar nas cenas aquilo que apontaram durante a reflexão e convidamos uma turma da escola para juntos traçarmos um percurso cênico. Além disso, observando o processo, sugeri que cada grupo escolhesse apenas uma cena (lugar **feio** ou **bonito**) para demonstrar. A turma acolheu a proposta e os lugares escolhidos foram: debaixo da árvore, horta, bicicletário e terreiro dos mosquitos.

Cartografias cênicas: apresentação

Nossa cartografia cênica é composta por cinco improvisações que traçam um percurso pelo espaço escolar, iniciando **debaixo da árvore**, seguindo até a **horta**, passando pelo **bicicletário** e finalizando no **portão** do **terreiro dos mosquitos:**

Debaixo da árvore: alunos brincam na árvore da escola e são surpreendidos por dois funcionários que, a mando da diretora, são enviados para cortá-la. Os alunos tentam impedir os funcionários. Outras alunas também aparecem e dizem que aquele é um espaço querido por todas as crianças, por isso eles não podem fazer aquilo. Enquanto argumentam, os alunos sobem e ocupam a árvore. Convencidos, os funcionários vãose embora.

Horta: duas crianças chegam destruindo a horta da escola. O porteiro chama a atenção delas, elas o respondem mal e continuam arrancando as plantas. O porteiro chama a diretora que, imediatamente, liga para os pais das crianças, mas isso não é suficiente, pois elas continuam fazendo bagunça pela horta. Impaciente com a atitude dos(as) alunos(as), o porteiro liga a mangueira e dá um banho nos bagunceiros, que saem correndo.

Bicicletário: garotos saem da sala escondidos da professora e vão brincar no bicicletário. Aparece a professora, que fica brava. Um dos alunos diz que estão ali com autorização da diretora e mostra um papel. A diretora aparece e começa uma discussão com os garotos. As crianças contam que a diretora estava dormindo quando estiveram na sala dela. Enquanto a diretora e a professora falam, eles andam de bicicleta em torno delas e da plateia, que está no bicicletário. Depois de muita conversa, parecem chegar a um acordo e as crianças aceitam voltar para a sala de aula.

Terreiro dos Mosquitos: meninos brincam ao redor da árvore do terreiro dos mosquitos. Um dos garotos começa a subir cada vez mais alto na árvore e, de repente, cai. Os outros o socorrem e chamam uma ambulância. O espaço transforma-se num



Imagem 36 – Debaixo da Árvore. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.



Imagem 37 – Horta Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

hospital e é feito um atendimento médico. O garoto é salvo e vai embora com a ajuda dos amigos. Essa cena tem continuidade envolvendo toda a turma e teve como proposta questionar a colocação do **Portão do Terreiro dos Mosquitos** que impede a passagem das crianças para o Terreiro.

Portão do Terreiro dos Mosquitos: depois de saírem do hospital, os alunos retornam à escola e o diretor os adverte com 3 dias de suspensão por estarem brincando em um local "proibido" e por ter ocorrido um acidente grave com um dos garotos. Discordando da atitude do diretor, toda a turma decide ir embora com os garotos suspensos. Do outro lado da grade, as crianças terminam a cena gritando: "TIRA ESSA GRADE! TIRA ESSA GRADE! TIRA ESSA GRADE!", enquanto sobem no portão e o balançam.

Em meio ao público, alguns olhares pareciam reprovar a atitude das crianças que quase derrubaram o portão. Penso que esperavam de mim um posicionamento que também censurasse aquela cena. Diante da situação, considerei os limites e possibilidades de nossas ações. Então, pedi aplausos e chamei a turma para agradecer a todos. Reconheço que ocupar o território alheio e expor-se a ele foi uma posição de enfrentamento que as crianças abraçaram com muita força nessa cena que se (re)criou diante dos espectadores. As crianças estavam pulsando, enquanto balançavam o portão e reivindicavam o direito de ocuparem livremente a escola.

Quando retornamos à sala, os(as) alunos(as) estavam eufóricos(as) e felizes por terem apresentado as ocupações. Comentaram sobre a concentração da turma e que tudo deu certo. Além disso, alguns demonstraram interesse em fazer outras cenas sobre o cotidiano escolar. Com o objetivo de reproduzir a voz das crianças, apresento alguns depoimentos, resultantes de entrevistas⁴⁰:

Renata: O que você aprendeu fazendo teatro?

"Eu aprendi muitas coisas. Também que você não pode brigar no teatro, que você tem que fazer trabalho em equipe. Se alguém machucar, você deixar alguém cair, pode até ser sem querer" (Raul, 10 anos).

"Aprendi várias coisas. Que o teatro é muito importante para o Brasil, que, se não tivesse teatro, às vezes não poderia ter brincadeiras. Aí, às vezes, a gente pode aprender brincadeiras que a gente não conhece no teatro. Eu aprendi que o Teatro é muito importante. Você tem que ter muita concentração para você aprender a fazer" (Raul Fernandes, 9 anos).

Renata: Qual apresentação você mais gostou?

"Eu gostei da parte da grade que os meninos estavam tentando sair da grade. Tipo, eles estavam querendo mostrar pra diretora que eles estavam querendo que arrancasse a grade. Porque aquela grade lá é muito ruim. Quando nós queremos passar por lá e não tem como, tem que rodear a escola pra ir na biblioteca" (Harry, 10 anos).

"Eu gostei da horta. Foi muito engraçada, por causa do Seu Jorge molhando todas as crianças. Foi muito engraçado!" (Gabriela, 10 anos).

Renata: A escola pode ser um espaço onde a gente pode fazer e assistir teatro?

"Sim, porque ela tem vários lugares bonitos e feios, por isso que dá pra gente criar muitas coisas nela" (Iara, 10 anos).

"Não é somente na escola que a gente pode fazer teatro. Nas ruas [e] em vários lugares [também]" (Marcelo, 10 anos).

"Sim. Aqui tem muito espaço. Pode até ser em outras escolas, mas qualquer lugar tem jeito de fazer teatro" (Raul, 10 anos).

(Diário de campo, 2017)

A escola como espaço teatral: o teatro *da* Escola Municipal da Grande Árvore

Quando observo o que as crianças criaram, penso que é possível dizer de um teatro da escola. Então, se me perguntarem o que tem esse teatro de peculiar para ser um teatro da escola e não um teatro na escola? Retomo o pensamento que move esta pesquisa, de que o teatro na escola deve possibilitar ações para que ocorra um teatro da escola. Em São Salvador, observo que o teatro na escola foi apontando um fazer teatral que precisava apresentar os processos que os atravessava, ou seja, o "como", provocou as possibilidades para pensar o teatro da Escola Municipal da Grande Árvore.

Analisando todo o trajeto, é considerável dizer que não proponho nenhuma inovação no campo do fazer teatral nas instituições de ensino básico. Pelo contrário, aproprio-me das referências que fizeram parte da minha formação e que são bastante difundidas no campo da Pedagogia do Teatro no Brasil, ainda que alvo de muitas críticas: os jogos de improvisação. Ainda assim, assumo que muitas vezes enquanto retomava as leituras de Ryngaert e Spolin, encontrava poucas aproximações entre suas propostas e a realidade da Grande Árvore, por considerar os Jogos Teatrais (SPOLIN, 2010) e o jogo dramático francês (RYNGAERT, 2009), de certa forma, ultrapassados, em determinados aspectos, como as regras e as avaliações. Contudo, convivendo com as crianças e compreendendo melhor a turma da Grande Árvore, percebi que os jogos com

regras seriam importantes para começar o trabalho. Além disso, vinham ao encontro da ludicidade que as crianças atribuíam ao teatro.

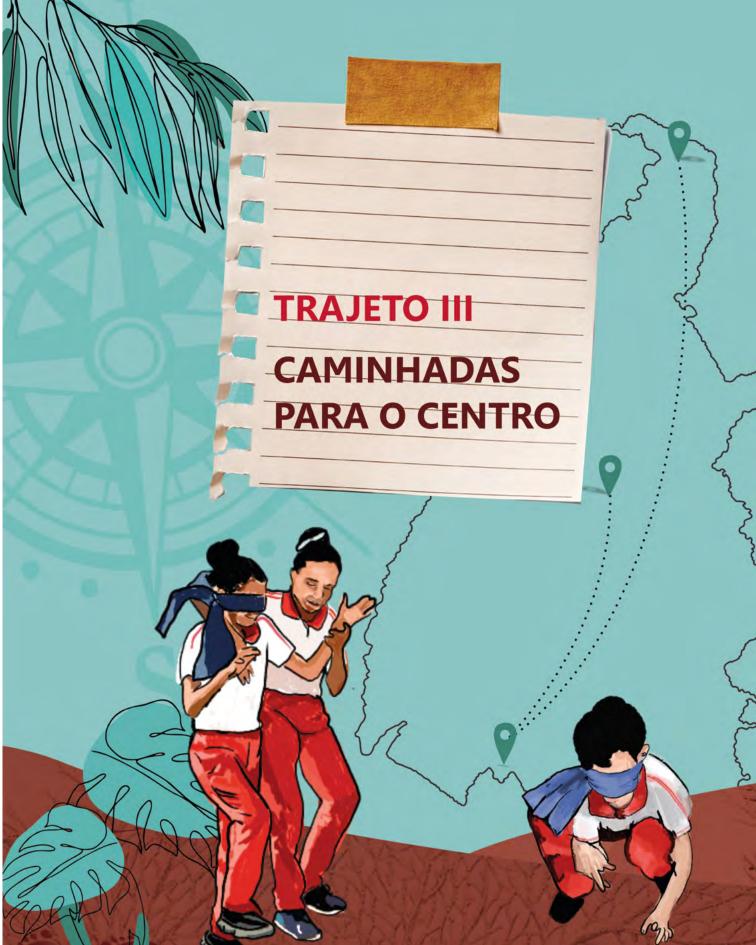
Nas primeiras práticas, observei alguns conflitos da turma e os obstáculos para o desenvolvimento do trabalho em grupo. Além disso, considerei o quanto aquelas crianças queriam dizer desses atravessamentos que constituíram seus fazeres, ou seja, o "como" chegaram (ou não) até às cenas que apesentaram. Isso já me fez abrir o espaço para a reflexão companheira, a fim de acolher o grupo e o que criaríamos a partir dos primeiros conflitos. Além disso, trouxe-me a ideia do esquema tático, que propus misturando propostas de vários autores e a convivência com as crianças. "Cartografias cênicas" mostra e assume um pouco desse "como", tanto que as ocupações compartilhadas trazem situações cotidianas que as crianças vivenciaram ao longo de suas experimentações nos lugares e, posteriormente, isso virou cena, como ocorreu na horta e no bicicletário.

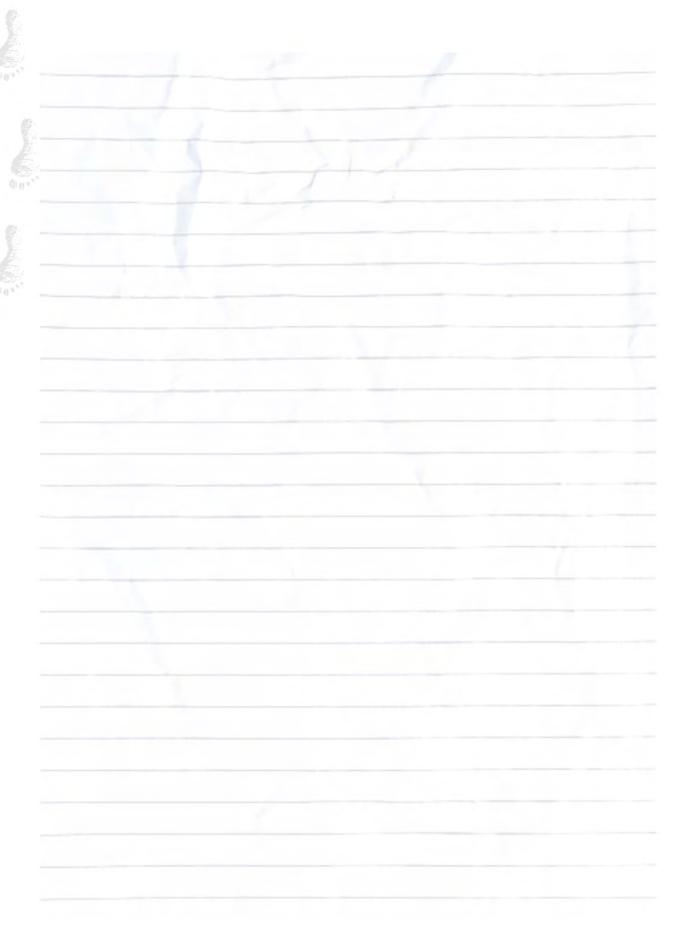
A situação da horta foi relatada pela professora Dalila em uma de suas aulas. As crianças terem arrancado as cebolinhas daquele local, enquanto improvisavam, incomodou Seu Jorge que, além de ser responsável pela portaria, também cuidava daquele espaço. Em meio a esse movimento, a criação da cena da horta expressou o cotidiano e as relações que se davam entre os praticantes da escola. Além disso, a ocupação desse local evidenciou o "como" que atravessou o processo de criação, colocando-o em cena.

A situação do bicicletário também aconteceu durante uma aula de Dalila, e depois as crianças acrescentaram a diretora "dorminhoca". Elas passaram a cena toda andando de bicicleta e falando, enquanto a diretora e a professora as advertiam, e a plateia presenciava aquilo tudo. Eu observava aquela cena e me lembrava das aulas de teatro, com cenas espalhadas por diferentes espaços, crianças brigando, improvisando e professoras tentando mediar os conflitos. Essa simultaneidade de acontecimentos da cena do bicicletário evidenciava um pouco do processo de criação das aulas de teatro na Escola da Grande Árvore.

Na cena da grade e da árvore, o que percebi foi a apropriação dos lugares da escola para a criação de narrativas de cotidianos escolares, as quais traziam uma pitada de reivindicação política. Durante as ocupações, as crianças disseram aquilo que desejavam, demonstrando que suas vozes deveriam ser ouvidas dentro daquele espaço. Contudo, ainda que não consideradas, exerciam-se pelos fazeres táticos cotidianos que burlavam a vigilância e as decisões (im)postas, como evidenciaram as criações teatrais.

Portanto, as cenas apresentadas pelas crianças traziam à tona situações do cotidiano, como se lançassem um foco para essa teatralidade que se inscreve no dia a dia da escola. Isso foi criado pelas crianças a partir de suas relações com/no espaço durante as aulas de teatro e também por questões que desejavam colocar em pauta, pelo fazer teatral. Desta forma, ao se apropriar da teatralidade cotidiana, o teatro (re)significa os modos como nos relacionamos com/no espaço que frequentamos no dia a dia. Sendo assim, considerei que o trabalho teatral sobre os lugares da escola provocou a criação de um espaço de fala, um ato político no qual as crianças encontraram espaço para se expressarem.





Trajeto III: Caminhadas para o Centro

Chegar ao Colégio Militar Augusto Boal

Palmas foi o lugar onde finalizei minhas andanças de (re)encontro com a escola. Centro Geodésico do país, capital do Estado do Tocantins, a mais jovem de todas as capitais brasileiras. Cidade planejada, com quadras, rotatórias, largas avenidas e também o que escapa ao Plano Diretor, como a região onde está localizado o Colégio Militar Augusto Boal. Em termos de distância física e em relação às outras escolas percorridas, essa é a instituição mais próxima de mim, pois está a apenas 12 km da minha residência. Porém foi o lugar mais distante e com um trajeto que me exigiu certa cautela, entre as minhas idas e vindas.

A realização das ações no Colégio Militar Augusto Boal foi viabilizada pela professora Luciana⁴¹, responsável pelas aulas de Teatro na instituição e egressa do Curso de Licenciatura em Teatro (PARFOR) na UFT. Nosso trabalho teve a duração de 2 meses e contou com a parceria do professor Henrique⁴², que gentilmente liberou sua turma do quinto ano (52.01) todas as quartas-feiras, no período vespertino, para a realização do projeto, apoiando-nos enquanto esteve presente na escola.

O Colégio Militar Augusto Boal é uma instituição Municipal e de Tempo Integral resultante da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Palmas, de uma Corporação Militar e da Fundação Municipal de Esportes, por meio de convênio. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição atende cerca de 1200 crianças e jovens na faixa etária de 7 a 15 anos de idade, sendo a maioria pertencente a famílias de baixa renda. Essa distribuição se dá em 29 turmas, do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que funcionam em regime de Tempo Integral, no período de 07h40 às 17h00. Além disso, a instituição também oferece treinamentos nas áreas de Esporte e Arte, que ocorrem nos horários de 17h00 às 18h00, em dias diversificados ao longo da semana (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

⁴¹ Luciana é egressa do curso de Licenciatura em Teatro (PARFOR) na Universidade Federal do Tocantins. A professora também possui formação em Pedagogia e, até o ano de 2018, atuou no Colégio Militar Augusto Boal, como alfabetizadora no Ensino Fundamental. Em 2018, o Colégio inseriu o teatro em sua estrutura curricular e Luciana assumiu as aulas dentro da instituição.

O professor Henrique nos acompanhou em apenas dois encontros com a turma. Depois, transferiu-se para outra instituição municipal. Após o ocorrido, a turma teve trocas constantes de professores(as). Sendo assim, nos dias de aula de Teatro, eu e Professora Luciana seguíamos responsáveis pelos(as) alunos(as), sem o acompanhamento de outros professores(as).

Devo advertir aos leitores/as que este capítulo apresenta algumas diferenças em relação aos anteriores. Isso se demonstra já nas primeiras visitas à escola e a dificuldade enfrentada para iniciar o trabalho na instituição. Antes de entrar, efetivamente, em seu território, ou seja, iniciar as ações na escola, foi-me necessário percorrer outros caminhos. Ainda sem a autorização para começar o trabalho, fui ao Colégio para uma conversa com o diretor geral, que pertence à Corporação Militar. Recebendo bem a ideia e ressaltando que a professora Luciana já havia apresentado a proposta, o diretor deu sua aprovação para a realização das ações com as crianças. Ainda assim, precisava do aval da diretora pedagógica, que logo chegou, acompanhada da professora Luciana. Novamente falei sobre todo o projeto, tendo ressaltado a aprovação do diretor e nossa longa conversa. No entanto, a diretora foi incisiva: "Mesmo com nossa autorização, é necessário que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) dê um parecer autorizando. Só assim, as aulas poderão acontecer. Desculpe, professora Renata, são as regras". Cheguei a questionar a burocracia, uma vez que a UFT mantém um convênio com a secretaria Municipal de Educação, mas não obtive sucesso em minhas argumentações.

Sendo assim, antes de entrar no território do Colégio Militar Augusto Boal, foi necessário passar por avenidas, visitar prédios, subir elevadores, bater em várias portas, deparar-me com algumas paredes, cruzar um labirinto de mesas e encaminhar milhares de papéis, que fizeram uma longa viagem entre pastas, salas, mãos, canetas e voltaram a mim, depois de alguns meses, autorizando-me a atravessar os muros e portões da escola. Recordei-me dos enfrentamentos com que se deparam estagiários(as) e estudantes que necessitam atravessar os muros escolares, na tentativa de tecerem aproximações entre o campo universitário e a Educação Básica.

Isso demonstra que a separação do que está do lado de fora da escola não é apenas física. Com isso, vejo o quanto a escola se mantém fechada para os encontros com o outro, seja ele a comunidade que o rodeia, os pais ou pesquisadores interessados em desenvolver um trabalho. Por outro lado, esta abertura também não é muito frequente na universidade que, muitas vezes, se mantém encerrada em seus muros e se julga apta a dizer da Educação Básica, olhando-a de um lugar de privilégio. Assim, considero que abrir estes dois lugares, a fim de possibilitar encontros, faz-se essencial para que as pesquisas e as práticas pedagógicas ganhem as vozes e o chão da Educação Básica.

Desta forma, a narrativa que trago neste capítulo compreende toda a prática desenvolvida no Colégio Militar Augusto Boal, entrelaçando o fazer teatral às minhas percepções, às vozes das crianças, professores e funcionários da escola. Nessa narrativa coletiva pretendo apresentar ao leitor o caminho percorrido nessa instituição, evidenciando, principalmente, as (im) possibilidades encontradas no cotidiano e que se refletem na escrita, apresentando um relato, de certa forma, menos fluido em relação aos capítulos anteriores. Muitas vezes, as palavras me faltaram e relatar essa experiência não foi uma tarefa tão simples, da mesma forma que não foi realizar as ações e analisá-las sob as lentes teóricas que me inspiraram, a fim de tecer algumas

aproximações. Apesar disso, não pretendo tecer uma comparação entre as escolas que andei, mas ressaltar a diferença de contextos que nos são apresentados e, a partir disso, nos convidam a (re) inventar nossas práticas pedagógicas, a fim de construir um teatro *da* escola.

Imagens da Escola

Imagens da Escola é a narrativa em que apresento o momento de chegada à instituição e as primeiras observações do cotidiano escolar, bem como o encontro com seus praticantes e algumas especulações que lanço acerca das ações que seriam desenvolvidas com o teatro ao longo do tempo em que estive na escola. Nessa narrativa, busco expor um pouco das sensações de fazer parte do cotidiano de um colégio militar e quais os primeiros entraves encontrados a partir de uma observação, de certa forma, limitada pela insegurança de não identificar previamente os limites e as possibilidades.

À vista disso, compartilho memórias fragmentadas, de momentos e espaços que me marcaram ao longo do processo que observei a escola e as ações que nela aconteciam. São memórias advindas de rabiscos diários, imagens registradas pelas lentes da câmera, relatos de vivências coletivas e, também, certos devaneios a respeito da minha chegada a esse lugar. Junto a essas observações mais particulares, utilizei como referência documentos do Colégio, como as Normas Internas e o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴³, a fim de subsidiar minhas considerações e tecer breves reflexões a partir da organização do espaço físico, da rotina da instituição, das formalidades institucionais e das ações de seus praticantes cotidianos.

Retomando a compreensão de que "o espaço é um *lugar praticado*" (CERTEAU, 2013, p. 184), a intenção de articular a organização do espaço físico, horários, trechos da documentação que formaliza uma proposta pedagógica, normas internas e a observação das ações de seus praticantes do cotidiano escolar se dá pelo interesse em refletir sobre a condição da escola como lugar e espaço (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001). A escola como lugar constitui sua estrutura enquanto instituição pedagógica que deve seguir determinadas formalidades e um regime disciplinar específico, baseado no sistema militar. Enquanto espaço, compreendo que o relato da ação dos praticantes do cotidiano escolar demonstra como as táticas são criadas, com

Quando esses documentos foram disponibilizados para a pesquisa, pela Coordenação Disciplinar da Escola, ainda estavam sendo discutidos determinados pontos que poderiam passar por alterações. Contudo, devido ao tempo destinado a esta pesquisa, a instituição gentilmente cedeu o documento em construção. Logo, estes documentos não serão citados total ou parcialmente, visto que ainda podem sofrer alterações. Utilizei-os como subsídio para referenciar minhas observações do espaço físico e da rotina da instituição.

a finalidade de gerar apropriações dentro desse lugar, burlando astuciosamente a vigilância e provocando rasgos na institucionalização que regulamenta o funcionamento dessas instituições.

Em minha primeira visita ao Colégio, para iniciar as observações, lembro-me que não levei a máquina fotográfica, apenas caneta e papel, no dia em que conheci o professor Henrique e a turma do quinto ano. Era início de ano letivo e a escola estava pouco movimentada naquela tarde. Ele me aguardava na sala dos professores, pois estava em seu horário de almoço. Chegar nunca é fácil, mas, naquela ocasião, parecia mais difícil. A professora universitária, que adentra salas de professores acompanhando seus(suas) estagiários(as) e dando "bons dias e boas tardes", naquele momento, estava tremendo e insegura.

Abri a porta. "Boa tarde! Professor Henrique"? Todos que estavam na sala olharam para mim. Costumo dizer que a sala dos professores é um dos lugares mais praticados da escola. Nela transitam revistas de cosméticos, vendas e trocas de pequenos utensílios, correção de provas, lanches compartilhados e até os papos mais secretos, sussurrados ao pé do ouvido. Esses momentos...

[...] exercem uma importância capital na troca de experiências vividas, na sala de aula ou em outros espaços/tempos, para os professores/professoras. [...] Nesses espaços/tempos cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas (ALVES, 2007, p. 5).

Eu gosto da sala dos professores. Esse é um espaço de encontro e troca, onde as pessoas juntam moedas para comprar um sorvete. Onde veem revistas de cosméticos e comentam como são consumistas, ou que preferem não gastar seu dinheiro com aquilo. Onde rapidamente trocam poucas palavras e se voltam ao oficio, demonstrando o excesso de trabalho que nos toma cotidianamente. Onde reclamam, sorriem e falam da vida. Porém, eu nem sempre gostei desse lugar. Quando era estagiária, achava-o desestimulante para alguém que estava iniciando a docência. Por isso preferia o pátio, onde ficava com as crianças e me escondia dos olhares daqueles que, possivelmente, iriam me fazer perguntas acerca de minha presença na escola e sobre minhas pretensões futuras com a educação.

Após a recepção na sala dos professores, eu e o Henrique nos encaminhamos para a sala de aula onde ficamos à espera dos(das) alunos(as), que chegariam do auditório, pois, no período de 12h00 às 13h00, eles tinham um momento de intervalo para almoço e "descanso". Nesse período, as crianças, das turmas mais velhas ficavam dispersas pelos ambientes do pátio e da quadra. Enquanto os(as) alunos(as), das turmas mais novas ficavam no auditório assistindo a algum filme infantil. Mesmo dispersos, observei o acompanhamento de algum militar junto aos grupos de crianças que se espalhavam pelos espaços da escola. Cerca de dez minutos antes de retornarem às salas, tocou uma sirene para que as turmas fossem organizadas em formação, por um militar. Após essa organização, seguiram em fila para suas salas.

Formação:

É a disposição regular dos elementos de uma tropa em linha ou em coluna. A formação pode ser normal ou emassada. Normal, quando a tropa está formada conservando as distâncias e os intervalos normais entre os homens, viaturas ou frações. Formação emassada é aquela em que uma tropa de valor companhia ou superior dispõe seus homens em várias colunas independentemente das distâncias normais entre suas frações" (BRASIL, 2000, p. 15).



Chegaram. 1, 2, 3,... 25, 26,... 36, 37, 38.... A turma tinha 40 crianças, com idade entre 10 e 11 anos. Meninas com seus cabelos presos em um coque bem feito. Meninos com cabeças quase raspadas.

Imagem 38 – Formação. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Todos enfileirados em uma sala pequena, com duas janelas de vidro bem grandes, sem grades, de onde era possível ver o canteiro que rodeava o auditório, o campo de futebol e uma parte da piscina. As janelas permaneciam fechadas, pois a sala tinha ar condicionado, o que possibilitava que ficássemos numa temperatura agradável. O professor relembrou a turma das regras da aula: "Evitar conversa" e "não sair, no 1º horário, para ir ao banheiro e tomar água".

Considerando a rotina da escola, no que se refere às suas normas internas, bem como às observações tecidas até aquele momento, observei que tais regras faziam parte de um combinado entre o professor e a turma, e não de normas estabelecidas pela instituição. Contudo, deve-se considerar que tais combinados fomentam a organização e permanência das crianças em silêncio e dentro de sala de aula, ao invés de circularem pelos espaços externos, quando saem para tomar água ou irem ao banheiro, o que reflete a organização disciplinar da instituição que, nesse caso, é fortalecida pela disciplina militar.

Considerando que os corredores são fiscalizados por militares, podem-se lançar duas especulações sobre a atitude do professor que deixarei em suspenso. Uma atitude estratégica que corrobora com a organização disciplinar da escola, a fim de manter a turma organizada em sala. Ou uma atitude tática, para preservar as crianças de questionamentos de alguns militares a respeito da circulação pelos corredores em horário de aula. Portanto, lanço a questão, deixando em aberto a possibilidade de se pensar a sala de aula como um espaço de fazeres táticos entre professores(as) e alunos(as), ou um lugar que continua contribuindo para o exercício do poder disciplinar.

Hora do Lanche

Antes de sair para o lanche, havia um momento de organização de cada turma. O trânsito coletivo pelos ambientes externos à sala de aula seguia um ritual de organização e alinhamento corporal, que passava primeiro pela formação, para depois as crianças se deslocarem em fila pelos ambientes da instituição. Tal organização ocorria em uma fila por ordem de tamanho decrescente e era supervisionada pelo(a) chefe de turma⁴⁴ e pelo professor que estava responsável pelas crianças naquele momento, com o apoio do subchefe ou dos militares, que atuavam como fiscais pelos corredores, a fim de evitarem a "desordem" nos momentos de grande circulação pelo colégio.

Com a turma disposta em uma fila, o chefe de turma executava os seguintes comandos: "SENTIDO", "COBRIR", "DESCANSAR". O deslocamento somente ocorria após a completa organização e disciplina da turma.

"SENTIDO"

Nesta posição, o homem ficará imóvel e com a frente voltada para o ponto indicado. Os calcanhares unidos, pontas dos pés voltadas para fora, de modo que formem um ângulo de aproximadamente 60 graus. O corpo levemente inclinado para a frente com o peso distribuído igualmente sobre os calcanhares e as plantas dos pés, e os joelhos naturalmente distendidos. O busto aprumado, com o peito saliente, ombros na mesma altura e um pouco para trás, sem esforço. Os braços caídos e ligeiramente curvos, com os cotovelos um pouco projetados para a frente e na mesma altura. As mãos espalmadas, coladas na parte exterior das coxas, dedos unidos e distendidos, sendo que, o médio, deverá coincidir com a costura lateral da calça. Cabeça erguida e o olhar fixo à frente. (BRASIL, 2000, p.30).



Quadro 6 – Explicação do comando "sentido". Fonte: BRASIL (2000, p. 30). Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 39 – Sentido. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

O(a) chefe e subchefe eram responsáveis por organizarem a turma, informar a frequência dos(as) alunos(as) e auxiliar o(a) professor(a). Estes se revezavam a cada aula.

"COBRIR"

Para que uma tropa retifique a cobertura, ser-lhe-á dado o comando de "COBRIR!". A este comando, que é dado com a tropa na posição de "Sentido", o homem estenderá o braço esquerdo para a frente, com a palma da mão para baixo e os dedos unidos, até tocar levemente com a ponta do dedo médio, a retaguarda do ombro (ou mochila) do companheiro da frente; colocar-se-á, então, exatamente atrás deste, de forma a cobri-lo e, em seguida, posicionar-se-á na mesma linha em que se encontrem os companheiros à sua direita, alinhando-se por eles. A mão direita permanece colada à coxa. Os homens da testa, com exceção do da esquerda (que permanecerá na posição de "Sentido"), estenderão os braços esquerdos para o lado, palmas das mãos para baixo, dedos unidos, tocando levemente o lado do ombro direito do companheiro à sua esquerda. A mão direita permanece colada à coxa. (BRASIL, 2000, p.161).



Quadro 7 – Explicação do comando "cobrir". Fonte: BRASIL (2000, p. 161). Elaborado pela acervo pessoal da pesquisadora. pesquisadora.

Imagem 40 – Cobrir. Foto: Renata Patrícia –

"DESCANSAR"

Estando na posição de "Sentido", ao comando de "DESCANSAR!", o homem deslocará o pé esquerdo, a uma distância aproximadamente igual à largura de seus ombros, para a esquerda, elevando ligeiramente o corpo sobre a ponta do pé direito, para não arrastar o pé esquerdo. Simultaneamente, a mão esquerda segurará o braço direito pelo pulso, a mão direita fechada colocada às costas, pouco abaixo da cintura. Nesta posição, as pernas ficarão naturalmente distendidas e o peso do corpo igualmente distribuído sobre os pés, que permanecerão num mesmo alinhamento. Esta é a posição do militar ao entrar em forma, onde permanecerá em silêncio e imóvel. (BRASIL, 2000, p. 31).



Quadro 8 – Explicação do comando "descansar". Fonte: BRASIL (2000, p. 161). Elaborado pela acervo pessoal da pesquisadora. pesquisadora.

Imagem 41 – Descansar. Foto: Renata Patrícia –

Após a organização da turma, o chefe guiava o percurso para o refeitório, lembrando que deveria seguir as normas de circulação do colégio, numa espécie de "mão e contramão", a fim de não causar tumultos no espaço e manter a ordem. Antes de chegarem ao refeitório, as turmas passavam por uma parede de torneiras, onde lavavam as mãos. Na fila para as crianças receberem o lanche, militares supervisionavam o comportamento dos(as) alunos(as), suas posturas, uniforme e a organização da fileira, com o objetivo de manterem a disciplina daqueles corpos que pulsavam energia, enquanto aguardavam a merenda.

Atentamente eu observava tudo, principalmente, as crianças que, ao desvio dos olhares vigilantes, desconstruíam seus corpos "em forma". Brincavam com o colega, furavam a fila, escapuliam e voltavam correndo. Alguns, traídos pelo tempo, eram repreendidos pela disciplina, mas nada que lhes tirasse o prazer do instante da brincadeira, que florescia em meio ao rigor. Os militares também brincavam com as crianças durante a fila da merenda, e, ao contemplar aquele momento de organização, eu percebia que havia uma negociação amigável entre as partes, que utilizavam estratégias e táticas.

Eu queria brincar e conversar com as crianças de outras turmas, mas ainda não estava tão à vontade, era estranha para todos(as) que, na fila da merenda, olhavam-me com curiosidade. Meu corpo evidenciava o rigor do momento. Curiosamente, eu assumia uma *postura outra*, diante de todo esse ritual de formas e gestuais codificados. Em muitos momentos, flagrei-me numa posição rígida, endurecida, com as mãos para trás, como se fosse uma estátua na fila do lanche ou aguardando a turma se organizar. Colocava-me na posição "descansar" e sentia receio de estar em um colégio militar. Parecia faltar-me coragem para escapulir à rotina. Precisava (des) construir-me naquele território.

Dentro do refeitório com cadeiras coloridas, as turmas se distribuíam em mesas. A refeição deveria ser feita em silêncio e em um curto período de tempo, cerca de 5 a 10 minutos. Nos corredores do refeitório, militares caminhavam pelas mesas. Se o volume das vozes se excedia, chegando a um nível mais alto do que o desejável, um apito ressoava no ambiente, anunciando que a regra era comer em silêncio ou comunicar-se em voz baixa. Pude observar, durante todo o tempo em que estive na instituição, que o silêncio era uma orientação dada a todos, a qual deveria ser seguida durante as refeições. Além disso, as crianças deveriam sustentar um adequado comportamento e postura perante a mesa no momento em que comiam.

Após o lanche, o professor sinalizou aos(às) alunos(as) que saíssem do refeitório. Isso deveria acontecer de maneira coletiva, implicando certo ritmo a todo grupo durante a refeição. Cada aluno(a) recolheu sua vasilha e juntos, organizados em fila, seguiram para a entrega dos vasilhames que eram depositados em um grande caldeirão de alumínio. Os restos de comida eram jogados em uma lixeira, ao lado do caldeirão. Feito isso, a fila seguiu seu percurso até a porta de saída do refeitório. Após esse momento, as crianças da turma tiveram tempo para irem ao banheiro, tomarem água, lavarem suas mãos e encherem suas garrafas, o que ocorreu em, aproximadamente, cinco minutos.

Em seguida, a chefia de turma organizou os(as) alunos(as) em formação, utilizando os comandos de ordem: "SENTIDO", "COBRIR", "DESCANSAR", até que todos se acomodaram para retornarem à sala de aula – lembrando que o percurso da volta não era o mesmo que as crianças haviam feito na ida. Sentia-me trafegando em uma rodovia de mão dupla, como nas largas avenidas de Palmas, uma vez que aquele colégio era grande e nos possibilitava certas "larguezas". Pode-se dizer que, em termos de lugares para circularmos, não passávamos "apertos". Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição:

A Escola conta com 19 salas de aulas funcionando nos dois períodos matutino e vespertino, 1 sala de laboratórios de informática (em formação), 1 sala de laboratório de ciências (em estruturação), 1 sala de laboratório de matemática (em estruturação), 1 sala de laboratório de artes (em estruturação), 1 biblioteca com 1 anexo para Educação Especial e 1 anexo como sala de pesquisa, 7 salas administrativas (1 secretaria, 1 diretoria, 1 coordenação financeira, 1 orientação pedagógica, 1 supervisão pedagógica, 1 sala de apoio disciplinar, 1 sala de professores, 1 auditório, 1 anexo esportivo com 1 sala de xadrez, 1 sala de dança, 1 sala de judô, 1 depósito de material esportivo, 1 coordenação de esportes, 1 consultório odontológico (em fase final de construção), 2 vestiários/banheiros, 1 quadra de esporte, 1 campo de futebol society, 1 piscina semiolímpica com arquibancada, 1 piscina infantil, 1 depósito de material pedagógico, 1 depósito de material de limpeza, 1 cantina com 1 depósito para merenda e 1 depósito para utensílios, 2 lavanderias, 1 refeitório, 1 mirante, 1 salão de jogos de tênis de mesa, 1 sala de música, 6 banheiros comunitários, 1 área coberta para recepção dos alunos, 2 guaritas para vigias (PALMAS, 2018).

Ainda assim, considero que o tamanho da instituição não é o suficiente para determinar a disponibilidade (ou não) de lugares para desenvolver as aulas de teatro. Viñao Frago e Agustin Escolano (2001) atentam para a ordenação do espaço escolar, que se configura a partir de um certo modelo educativo, método de ensino e clima institucional. Essa ordenação atravessa a estrutura curricular e fomenta a constituição dessas instituições enquanto lugar. Apesar disso, se a escola enquanto lugar se funda em sua organização e se estrutura enquanto algo fixo, como espaço, possibilita movimentos que geram outras composições nesse lugar construído a partir da ação das pessoas que ali atuam (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Portanto, quando observo o funcionamento do Colégio Militar Augusto Boal (que atende um grande número de turmas, sob o regime de tempo integral e dispõe de espaços específicos para a maioria das atividades oferecidas), considero que essa disposição de horários, o uso dos espaços, entre outros elementos que influenciam nas normas e na rotina interna do colégio, são aspectos que atravessam nossas ações com o teatro. Ainda assim, compreendendo a condição de que a escola é transformada em espaço a partir das ações de seus praticantes, opto por um teatro que leve em conta essa condição de um fazer que joga com os limites e, dentro deles, busca possibilidades para (re)inventar-se.

Caminhadas Intervencionistas

Para as ações do teatro, a professora Luciana reservou o auditório⁴⁵, um lugar onde se podia acomodar uma razoável plateia, com suas cadeiras escolares nas cores azul, verde e amarelo. O palco era pequeno para a nossa turma de quarenta alunos(as), mas nos acomodávamos ali mesmo. Observo que, nas mais variadas circunstâncias que já estive e dialogando com professores(as) de Teatro, ter um auditório para as nossas aulas é estar em uma situação privilegiada⁴⁶, já que, muitas vezes, as maiores reclamações dos(as) estagiários(as) e professores(as) são por falta de espaço adequado ao fazer teatral.

Pensava então: o que seria um espaço adequado? Nesse momento, lembrei-me das palavras de Ryngaert, quando propõe o espaço como indutor de jogo, considerando uma estética teatral que faz acontecer o teatro em lugares não destinados a ele e inspira a pensar as situações enfrentadas por professores(as) e alunos(as) nos diferentes cotidianos escolares.

O modelo teatral inspira e influencia nosso trabalho sobre o espaço. O teatro saiu dos muros dos teatros; nesses últimos anos ele ocupou todas as falhas do tecido urbano: terrenos baldios, fábricas abandonadas, hangares e igrejas desativadas. [...] Essas novas situações, de início sofridas, levaram os criadores a refletir sobre a estética de um teatro obrigado a se adaptar a espaços que não lhe eram destinados.

Foi pensando nesses modelos, mas também por causa da penúria dos locais de trabalho, que comecei a utilizar os espaços reais aonde o acaso me levava, conforme os lugares de formação (RYNGAERT, 2009, p. 126).

Mesmo dispondo de um auditório, considerei a proposta de uma prática que pudesse romper com aquele espaço ou se limitasse à área do palco, tomando-o como referência para o acontecimento cênico, com o objetivo de não ficarmos restritos àquele lugar, apenas pela condição de uma funcionalidade dos espaços institucionais e pela simples compreensão que esse seria "o

Para a realização de cada aula no auditório, a reserva deveria ser feita previamente devido ao fluxo de atividades nesse ambiente. Para tanto, Luciana reservava o espaço com sete dias de antecedência para as nossas aulas.

As escolas de Tempo Integral Municipais da cidade de Palmas que possuem auditório, muitas vezes não o disponibilizam para as aulas de Teatro, mesmo que o espaço esteja disponível. Essas situações foram relatadas por estagiários(as) ou professores(as) durante supervisões de Estágio nas instituições escolares. Não cabe julgá-las, pois seria necessário um aprofundamento de cada caso. Apresento o dado apenas para elucidar minhas considerações.

espaço adequado" ao fazer teatral⁴⁷. No entanto, isso ainda era uma proposta, pois não sabíamos como se dariam nossas ações que dependiam de negociações com a gestão do colégio⁴⁸.

Avaliando nossas condições, sugeri que nossa prática com o teatro tomasse como inspiração as ações intervencionistas, realizadas por artistas de diferentes áreas que atuam como "um caçador de fissuras nos esquemas de controle daqueles que dominam o lugar" (ANDRÉ, 2015, p. 103). Sendo assim, a arte intervencionista pode ser considerada uma ação que se inventa a partir das oportunidades, apropriando-se daquilo que o espaço lhe oferece, por isso é considerada uma ação de espaço, como afirma Carminda Mendes André:

Essas ações interferem no espaço e, muitas vezes, invertem os efeitos da repressão transformando tal violência em burla, em paródia, em simulacro. A ação intervencionista, nesse sentido é *ação de espaço*⁴⁹ que tem por meta resistir às práticas condicionadoras da sensibilidade do cidadão, bem como aos dispositivos de direcionamento das respostas politicamente corretas em relação ao padrão desejado. Do espaço e não no espaço, pois é ação constituída desse espaço⁵⁰ [...] (2011, p. 78).

Quando deslocamos esse pensamento para o território escolar, observo que o professor de teatro pode ser esse "caçador de fissuras", uma vez que suas propostas podem constituir ações táticas que buscam (re)significar a escola e sua estrutura disciplinar. Ainda assim, ciente do lugar em que nos encontrávamos, neste caso, um colégio militar, nossas intervenções deveriam levar em conta os limites institucionais e, dentro deles, prever negociações que ampliassem o jogo com o regime disciplinar ao qual estávamos submetidos⁵¹. Quando pretendemos ações dessa natureza, lidamos com as oportunidades que são oferecidas, usamos os restos, as brechas, utilizamos diferentes modos de fazer que implicam uma ação tática:

Desejo afirmar que não desconsidero a importância de um espaço específico e com os recursos necessários ao(à) professor(a) de Teatro e sua prática dentro da escola. Apenas gostaria de discutir o fazer teatral nessas instituições sob a ótica de uma ruptura de espaços. Mesmo quando se dispõe de condições, é importante evidenciar a multiplicidade de estéticas e as possibilidades de pensar a arte como um ato político no espaço da escola.

No período do projeto, Luciana já havia iniciado um processo de montagem com as crianças do 5º ano, que resultaria em uma apresentação para toda a escola. Tendo em vista o trabalho em andamento e o tempo disponibilizado para as ações da pesquisa, optamos por não interferir em seu processo de trabalho.

^{49 &}quot;Ação de espaço expressa significações inventadas nesse espaço cujas ações por elas inspiradas são informais" (notas da autora).

⁵⁰ Grifos da autora.

Escrevo no plural, pois refiro-me a todos os praticantes da escola: professores(as), funcionários(as), alunos(as), etc.

Esses estilos de ação [as táticas] intervêm num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro (é o que acontece com a "sucata"). Assimiláveis a *modos de emprego*, essas "maneiras de fazer" criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes. [...] Ele os superimpõe e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo para *maneiras de utilizar* a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos (CERTEAU, 2013, p. 87)⁵².

Diante disso, observo que a proposição de uma ação intervencionista se constitui como um fazer que não deseja se estabelecer fixando um lugar, mas como uma ação que busca provocar movimentos naquele cotidiano. Carminda Mendes André (2011), ao discorrer sobre o jogo intervencionista no ambiente escolar, corrobora com essa condição de uma ação que não deseja se fixar, criando um espaço transitório para o fazer teatral. Ainda segundo a autora, do ponto de vista artístico, não se deseja criar uma estética teatral, estabelecendo lugares fixos para a cena, ou ensinar um modo de fazer teatro, nem mediar o discurso entre a arte e o aprendiz. O que essa ação propõe são modos de se apropriar de espaços e corpos.

Portanto, ao tomar o jogo intervencionista (ANDRÉ, 2011) como referência para o trabalho que pretendo desenvolver nessa instituição, considero a possibilidade de uma prática artística inventiva que permita avaliar os sintomas da realidade escolar e propor ações com o teatro que venham ao encontro das necessidades evidenciadas pelo grupo, pelo espaço ou por nós, enquanto professores(as) praticantes desse cotidiano.

Caminhadas Intervencionistas: entre quatro paredes⁵³

Tiramos nossos sapatos e, sobre o palco, numa roda, iniciamos o trabalho, trocando olhares e trazendo nossa atenção e energia para dentro daquele grande círculo. Um grupo tão numeroso me desafiava, mas eu tentava me fortalecer com os olhares que me questionavam: o que vem por aí? Iniciei uma caminhada com comandos e logo os corpos se debatiam, gritavam, e o espaço parecia pequeno para nós. Estátua! "Algo nos falta?" Questionei. Alguém respondeu: "Prestar a atenção!" "Ficar calado!" Faltaria escutar? Questionei novamente. Alguns balançaram a cabeça, num gesto de afirmação. Outros apenas me encaravam.

⁵² Grifos do autor.

Esta foi a primeira prática realizada com a turma do quinto ano e aconteceu no auditório do Colégio. Sua narrativa é uma continuidade do tópico anterior em que descrevo o espaço do auditório.

Mas de qual escuta eu estaria falando? De simplesmente ouvir os comandos e executar prontamente o que eu dissesse, ficando em silêncio para obedecer às regras, como os(as) alunos(as) estão acostumados(as) a fazer no momento da formação? Ou de uma escuta mais ampla, que não passaria apenas pelos ouvidos? Uma verdadeira escuta, como escreve Ryngaert:

A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha pra ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada do encadeamento. A escuta do parceiro comanda, em larga medida, a escuta da plateia. Estar alerta é uma forma de sustentação do outro, qualquer que seja a estética da representação. Essa aptidão combina com a qualidade da presença (trata-se de estar presente para o outro e para o mundo). O espaço de jogo, como espaço potencial, é um lugar no qual se experimenta a escuta do outro, como tentativa de relação entre o dentro e o fora (RYNGAERT, 2009, p. 56).

Observando o movimento da turma, percebia que o grande número de crianças caminhando sobre o palco não contribuía para apurar essa escuta de si, do outro e no/do espaço. Então eu e Luciana optamos por dividir a turma em dois grupos: atuantes e espectadores. Com isso, foi proposto que os espectadores orientassem a caminhada dos colegas que estivessem no palco durante um tempo de três minutos. Espectadores gritavam todos ao mesmo tempo e nenhum grupo se ouvia. Jogadores caminhantes atuavam por si, enquanto os jogadores espectadores bradavam da plateia.

Passado o tempo, invertemos os grupos. Dessa segunda vez, a plateia já conseguiu se comunicar melhor, mas com um pouco de ansiedade, atropelando as falas, pois todos queriam comandar. Ainda assim, havia comandos mais precisos e, percebendo que precisavam se ouvir, eles faziam pausas entre si. Em trocas sucessivas, fomos percebendo, coletivamente, que a escuta era essencial para a comunicação entre os atuantes que estavam no palco, e os espectadores que orientavam a caminhada.

Observei isso, em decorrência da conexão que os dois agrupamentos foram estabelecendo. O grupo da plateia chegou a ultrapassar as orientações da caminhada e criou outras ações para que os atuantes pudessem realizar, o que resultou em pequenas improvisações que se dissolviam no meio do caos. Situação fundamental que, muitas vezes, determinava o momento de finalizar uma ação ou mudar o percurso por onde estávamos caminhando.

Diante disso, reunimos o grupo para uma reflexão companheira daquela breve experiência de "comandar" o outro, que poderia ser compreendida como orientar uma prática, como um professor, ou dirigir uma cena, como fazem os diretores de teatro. Expressões como: "foi legal", "divertido", "foi engraçado ver ele andando daquele jeito", "tem que prestar a atenção senão não faz direito", "tinha gente que não fazia", "não dá pra falar todo mundo ao mesmo tempo", permearam a nossa conversa e provocaram a reflexão do quanto a escuta seria um aspecto fundamental para o nosso trabalho com o teatro.

Após esse momento de acolhimento do grupo e um trabalho de concentração com as crianças, propusemos uma prática que tinha como intento explorar todo o auditório, por meio de

diferentes ações, dando início ao trabalho com o jogo intervencionista. Minha referência para essa prática veio de uma experiência que realizei com os atores Iara Solano Arana e Sammy Metcalfe, do Sleepwalk Collective (Espanha). Tal experiência tinha como princípio a utilização de Work Stations (Estações de Trabalho), que indicavam determinadas ações distribuídas ao longo do espaço. Esse é um processo que pode ser utilizado em seu "estado inicial", mantendo-se as Estações e o que as compõem, ou pode ser empregado como processo de trabalho para a criação de espetáculos de dança, teatro ou performance, extrapolando-o e surgindo novas composições.⁵⁴

Diante das muitas possibilidades que esse processo criativo nos possibilita, busquei concentrar-me em apenas uma, a ação. Sendo assim, pedimos à turma que se organizasse em duplas e cada uma escrevesse sua ação. Diante do tamanho do auditório, selecionamos dez ações para compor um percurso⁵⁵. As ações escolhidas foram: ROUBAR, DANÇAR, VOAR, ESTUDAR, COMER, BRINCAR, AMOR DE AMIGAS, JOGAR FUTEBOL, SAPATEAR, BRIGAR.

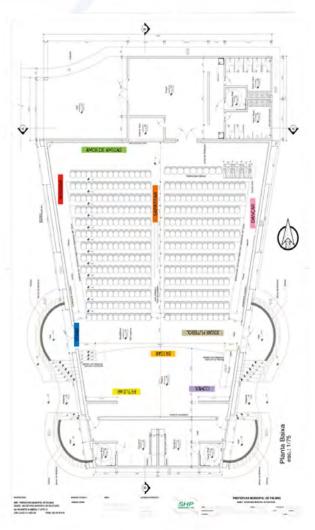


Imagem 42 — Planta baixa do auditório do Colégio Militar com as estações 1. Desenho técnico: Sandra Conde. Arquiteta Sandra Dias. Data: 2011. Modificações no projeto: Renata Patrícia. Data: 2018.

Não há publicações bibliográficas do grupo sobre esse trabalho. Mais informações sobre seus processos criativos e espetáculos podem ser acessadas em sua página virtual. Disponível em: http://www.sleepwalkcollective.com/. Acesso em: 30 jun. 2019.

Nesta prática, busquei articular a proposta do Sleepwalk Collective com a de Francesco Careri que, em seu livro *Walkscapes: o caminhar como prática estética* (2013), apresenta um roteiro de ações que, segundo o autor, "podem revelar-se um útil instrumento estético com o qual explorar e transformar os espaços nômades da cidade contemporânea" (p. 27).

Feito isso, a turma delimitou um espaço (Estações) para cada ação dentro do auditório. Coletivamente, colamos os papéis com as ações escritas, ocupando todo o ambiente, para que não se concentrassem em um ponto específico, visto que a intenção era movimentar tanto atuantes quanto espectadores ao longo de todo o percurso. Inicialmente, cogitei a hipótese de que as crianças pudessem privilegiar o palco em suas escolhas, mas esse foi o lugar onde elas menos sugeriram colocar as ações. Somente três delas, entre as dez, ficaram nesse lugar. Suas sugestões vinham ao encontro do imprevisto: a saída de emergência, a janela da cabine de iluminação, a porta de entrada do auditório, as cadeiras da plateia e até o teto, mas lá não conseguimos chegar.

Iniciamos o jogo mais uma vez dividindo a turma entre atuantes e espectadores. Cinco duplas iniciaram o percurso pelas Estações: estas, distribuídas ao longo de todo o auditório, formavam um percurso de ações. Cada dupla ocupava uma Estação por um determinado tempo e, durante esse período, executava a ação proposta, podendo experimentá-la em diferentes ritmos e planos. À orientação de "troca", as duplas ocupavam a Estação seguinte e davam prosseguimento ao percurso. À medida que as duplas de jogadores iam avançando no trajeto, duplas da plateia entravam no jogo e iniciavam o caminho pelas Estações.

A orientação para a troca de Estações era como um termômetro que eu segurava durante o jogo e, em muitos momentos, a temperatura subia a ponto de me ferverem as ideias. Relatando essa prática, indago-me: estaria eu em uma posição controladora de tempos, ritmos e ações dos corpos agitados das crianças? Ou poderia refletir que esse termômetro media, também, a minha temperatura, que oscilava entre a euforia do primeiro encontro e o receio dos olhares de uma vigilância militar, que, do lado de fora do auditório, vistoriava os corredores?



Imagem 43 – Estações e ocupações. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.



Imagem 44 – Ei! Mãos para o alto! Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Considero que perceber a temperatura que pulsava em mim e em nosso coletivo fazia parte de uma atitude que misturava estratégia e tática, por mais que todo o processo tivesse uma conotação de que o poder estava apenas comigo. Diante disso, percebi que o tempo de experimentação que, no início da ação, era mais dilatado, foi se estreitando, pois identificava uma plateia de certa forma impaciente que não se concentrava no jogo dos colegas, os quais percorriam as estações e se inquietava na posição de observadora. Ao mesmo tempo, os jogadores estavam dispersos e pareciam apenas caminhar pelo percurso executando as ações, como se fossem tarefas a serem cumpridas.

Frente à agitação dos espectadores e atuantes,

eu também me inquietava e tinha o desejo de controlar o jogo, a fim de direcionar a atenção da turma e restabelecer o estado de escuta e presença. Esse desejo era compartilhado com Henrique e Luciana que também tentavam, apoiando-me em pequenas instruções que chamavam a atenção daquele grupo de 40 crianças. Observando a pouca disponibilidade das crianças que demonstravam falta de escuta e presença, percebi que o jogo foi se dissolvendo pelo espaço e tornou-se apenas uma atividade mecânica ao longo do tempo. Então optei por acelerar o tempo da troca das Estações e finalizamos o percurso. Fizemos uma reflexão companheira de nossa experiência, na qual compartilhamos livres avaliações a respeito do que nos acontecera durante aquele encontro e, assim, finalizamos, pois se aproximava o término da aula.

Depois dos pés descalços e tanta correria pelo auditório, as crianças calçaram os tênis e meias e entraram em formação, para sair da sala. A organização da fila e os comandos levaram certo tempo para se consolidarem minimamente, até que as crianças se concentraram e se posicionaram, mas observei que não havia um ordenamento homogêneo. Em fila, saíram do auditório e seguiram em forma até o pátio.

Portanto, compartilhando essa situação, entendo que, enquanto educadores, somos tomados por desejos de vida e morte, como diz Madalena Freire (2017). Em alguns momentos, sonhamos com um espaço homogêneo, sem conflitos, em perfeito equilíbrio e calmaria dentro da escola, evidenciando a morte dos pensamentos e ideias e a permanência do autoritarismo. Em contrapartida, quando toda a ansiedade passa e a temperatura do termômetro abaixa, avaliamos que nossos propósitos caminham mais próximos dos desejos de vida, onde conflitos, caos,

diferenças, (im)possibilidades e (im)previstos são os ingredientes do nosso processo de trabalho. Sendo assim, enfrentamentos sempre permearão o nosso cotidiano teatral dentro das instituições de ensino, pois escolhemos trabalhar com corpos vivos. Optamos por nos desvencilhar dos modelos já instaurados e buscar *caminhos outros*, na tentativa de encontrar possibilidades de fazer um teatro *da* escola.

Caminhadas Intervencionistas: abrindo a primeira porta

Nesta ação demos continuidade ao trabalho com as caminhadas intervencionistas, mas optei por começar a abrir as portas e romper com a estrutura de certa reclusão e "enquadramento" que o auditório nos provocava, em especial a mim que, em determinados momentos, sentiame presa. O espaço fechado me oprimia, por mais que estivéssemos (des)construindo-o. Eu me incomodava com a plateia sentada nas cadeiras do auditório, por isso precisava traçar percursos além das quatro paredes. Contudo, devo considerar que a estrutura do auditório não era um impedimento, uma vez que, fora do espaço onde ficavam as carteiras, as crianças brincavam e criavam ações livremente. Assim, possibilitar que esse fazer se estendesse para outros espaços seria uma forma de ampliar a criação.

Após a roda inicial, realizamos um jogo de aquecimento e demos continuidade ao trabalho com as caminhadas intervencionistas, explorando as ações pelas Estações, a fim de ampliar o movimento de ocupação do auditório e dos seus arredores. Em seguida, escolhemos outros espaços dentro do auditório e acrescentamos mais três ações às utilizadas em nosso percurso anterior⁵⁶, ocupando o *hall* e sua área externa que dava acesso à entrada principal do colégio. As ações realizadas neste percurso foram: ROUBAR, DANÇAR, VOAR, ESTUDAR,

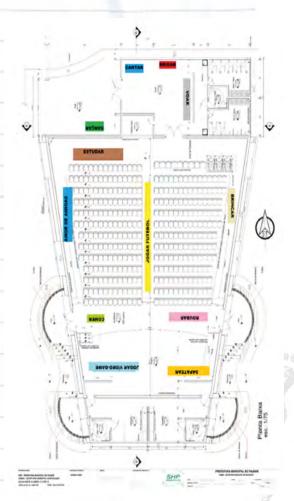


Imagem 45 — Planta baixa do auditório do Colégio Militar com as estações 2. Desenho técnico: Sandra Conde. Arquiteta Sandra Dias. Data: 2011. Modificações no projeto: Renata Patrícia. Data: 2018.

56

COMER, BRINCAR, AMOR DE AMIGAS, JOGAR FUTEBOL, SAPATEAR, CANTAR, BRIGAR, JOGAR VÍDEO-GAME.

As duplas percorriam um trajeto que se iniciava dentro do auditório e finalizava em sua parte externa, passando por treze Estações. Durante o trajeto, experimentavam diferentes ritmos e planos que eram alternados com a minha orientação e com o apoio da professora Luciana. Reflito que, novamente, eu segurava o termômetro do jogo que, ao envolver mais jogadores, devido ao acréscimo das ações, gerou mais conflitos. Mais vida? Mais caos? Mais desentendimentos? Mais desvios? Outros modos de fazer?

Avalio que, mesmo estando com o "termômetro" nas mãos e apontando determinadas orientações, eu não tinha total controle sobre o jogo que se criava ali. Instaurava-se o imprevisto. O movimento que se criou a partir do momento em que todas as estações foram ocupadas evidenciava que aquele espaço estava sendo praticado. E as crianças eram protagonistas dessa prática, pois criavam percursos próprios dentro da ação proposta. Pude perceber que trajetos foram alterados, tempos dilatados ou encurtados, ocorreram trocas sem orientação, pausas e alguns cansaços.

Astúcias que alteraram completamente toda a ação proposta de antemão. Táticas de praticantes que se apropriam do jogo e inventam suas próprias regras, utilizando-se das normas estabelecidas. Além de perceber as crianças se apropriando mais do espaço e do jogo, observei seus corpos mais soltos e disponíveis. Tendo toda a turma realizado o percurso, finalizamos a ação e nos sentamos para uma reflexão companheira, em que conversamos a respeito de alguns aspectos do jogo, como as novas ações inseridas, o uso de ritmos diferentes, o percurso, sua alteração e a ampliação do espaço.



Imagem 46 – Brigar. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Durante a nossa conversa, as crianças disseram ter gostado da prática e terem se divertido durante a sua realização. Além disso, relembraram algumas situações criadas por seus grupos enquanto executavam as ações pelas Estações. Observei que algumas foram mais instigantes, como a da mesa, que possibilitou a apropriação do objeto de diferentes formas na ação de brigar. Perguntei a eles se consideravam que a escuta era importante, uma vez que nem todos podiam ouvir a orientação de troca, mas podiam perceber o momento em que o percurso seguia. Afirmaram que sim, mas isso ainda me parecia apenas um ato de obrigação por eu ser a professora. Logo, deveriam concordar comigo bem como com alguns comandos que eu lhes dirigisse.

Então, finalizei a aula, dizendo-lhes que não precisariam concordar com tudo que eu lhes dissesse e nem

prometer que se concentrariam durante toda a aula, compreendendo que isso poderia não ser possível. Deixei que isso ficasse em suspenso, a fim de que pudessem refletir acerca do que aquelas práticas com o teatro implicariam na (des)construção de posturas em seus cotidianos e, possivelmente, na tomada de algumas posições mais críticas frente ao que lhes é posto.

Caminhadas Intervencionistas: sentir tudo o que não se vê

Neste encontro, continuamos com as ações intervencionistas, na intenção de jogar com os espaços do colégio, ampliando a exploração pelos arredores do auditório. Essa prática buscou estimular o movimento do grupo por onde os(as) alunos(as) não estavam acostumados a ter aulas de teatro, causando breves intervenções em diferentes pontos da escola. Isso fomentou a condição de um fazer artístico que não se situava em apenas um lugar, abrindo possibilidades para que o jogo intervencionista se ampliasse e acontecesse em outros ambientes.

Antes de iniciarmos o trabalho externo, nós nos reunimos no auditório e, em nossa roda inicial, recordamos o encontro anterior e conversamos sobre a prática que seria realizada naquele dia. Expliquei que faríamos uma ação por alguns espaços externos, em duplas, e um dos parceiros ficaria de olhos vendados, enquanto o outro o conduziria pelos espaços, a fim de lhe possibilitar uma experiência sensorial da escola. Além disso, o cuidado com o outro era um aspecto importante, visto que estávamos em uma ação coletiva e os condutores eram responsáveis por seus parceiros vendados.

Sendo assim, propusemos ações que utilizassem o *hall* de entrada, o jardim lateral ao campo de futebol, escadas e todo o jardim da entrada principal. Nesses lugares, as ações seriam realizadas, provocando a experiência com as sensações.

EXPLORE ESSE LUGAR	SINTA OS CHEIROS	PROVOQUE SENSAÇÕES
SUBA UM DEGRAU OU UMA RAMPA	PERCEBA OS SONS	ABRACE O MURO

Quadro 9 – Ações distribuídas em lugares da escola onde se realizariam as "caminhadas intervencionistas: sentir tudo o que não se vê". Elaborado pela pesquisadora.

Com as duplas formadas, eu e a professora Luciana dividimos a turma em dois grupos, que iniciaram o percurso por caminhos distintos, a fim de explorarem os ambientes com mais amplitude. A princípio, podia notar certo incômodo e desconfiança em algumas crianças que estavam de olhos vendados. O falatório entre eles também era recorrente. Minha posição quanto

a isso era de aproximação mais lenta e silenciosa, para orientá-los a não falar, pois considerei que estavam eufóricos com toda a situação, esquecendo-se, às vezes, de possibilitar ao outro a experiência de sentir a escola de *modos outros*.

Depois de algum tempo, e um pouco de conversa com cada dupla, os corpos foram se acalmando e quem conduzia foi assumindo, na ação, a experiência de sentir com o outro, jogar com o espaço, brincar com as árvores, folhagens, colegas,



Imagem 47 – Sentir tudo que não se vê. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

objetos que encontrava pelo caminho. Sendo assim, quando os parceiros vendados assumiram o papel de condutores, já conseguiam guiar os colegas com menos ansiedade e mais atenção aos detalhes do percurso.

Pés descalços⁵⁷ pela grama e pelo cimento experimentavam as diferentes temperaturas no sol e na sombra. Pés que ficavam presos em tênis e meias a maior parte do tempo desfrutavam da liberdade de sentir o (des)conforto da nudez. Corpos que rolavam pela grama e rodopiavam



Imagem 48 – Quente ou Fria? Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

pelo chão sem a preocupação de nenhuma advertência. Corpos que exploravam livremente o espaço, sem seguir nenhum roteiro de circulação, apenas guiados por outros que os conduziam pela mão.

Enquanto realizávamos nossa ação, algumas turmas passaram pelo jardim ao lado do auditório e olharam com certa curiosidade o que ali acontecia. No entanto, não se demoraram na observação, seguindo em fila para o destino que caminhavam. Em outro momento, alunos(as) de outra turma observavam pela janela de sua sala o movimento que ocupava o jardim. Esses dividiam seus olhares entre a matéria, o professor e os acontecimentos da aula de Teatro.

⁵⁷ Iniciamos a prática com os pés descalços. Porém, devido ao sol forte, foi necessário calçar os sapatos para dar continuidade ao trabalho, como se pode observar nas fotos, nas quais as crianças aparecem calcadas.

Acontecimentos como esses não eram comuns no espaço da instituição, uma vez que, em sua rotina, tudo ocupava o seu devido lugar e acontecia em determinado horário. Não era comum uma aula de Teatro ou de qualquer outra matéria se realizar fora de seus destinos, uma vez que havia lugares específicos para isso. Ainda assim, nossa intenção era (re)significar e lançar outros olhares para esses modos de compreender o espaço escolar e os acontecimentos que ali se davam.

Após termos feito o percurso, retornamos ao auditório, nosso ponto inicial. Então, conversamos sobre a intervenção realizada e pedi às duplas que fizessem uma pequena narrativa daquela experiência sensorial:

"As amigas Átila e Ana um certo dia foram passear pela escola. Elas sentiram várias coisas diferentes. Ana sentiu as folhas, postes, pedras, gramas, degraus, plantas, chão, grade, folha de árvore, interruptores, porta do auditório. Átila sentiu o sol muito quente, parede, interruptor, degraus, rampa, grama, terra, pedra, vaso de plantas, a porta do auditório. No começo, elas ficaram com medo, mas depois foi passando, e elas confiaram uma na outra e disseram que foi muito boa a experiência"58.

"Eu caminhei pela grama, senti as flores da árvore, senti as plantas, desci pela escada, subi a escada, senti a parede, senti as árvores e o poste. Peguei na árvore, toquei na grade e senti a parede fria. O sol era muito forte e a grama muito sensível. O ar era muito suave e nós cheiramos as flores que eram muito cheirosas e muito suaves.

Quando eu fiquei no sol, era muito quente, e a minha amiga estava pegando na minha mão. Aí eu tropecei na escada e também senti uma coisa que era macia. Senti uma folha, era muito bom. Desci a escada e senti um ar muito frio e muito bom. Foi isso que eu senti".

"Nós fomos nas grades. A gente pegou no ferro. Pegamos nos capins e pedras, vidros, árvores. Sentimos cheiros de árvores, flores, paredes. Subimos nos degraus. A gente foi na biblioteca, no campo. Rodeamos o auditório. Pegamos no extintor. Caminhamos pra um lugar diferente e entramos no auditório.

Toquei numa grama que estava quente, e o sol estava muito forte. A gente tropeçou várias vezes nos degraus. Eu também andei pela biblioteca e senti coisas cheirosas."

(Diário de campo. Narrativas produzidas pelas crianças do 5º ano do Colégio Militar Augusto Boal, 2018)

Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidades dos participantes. Todas as narrativas foram feitas em dupla. Essas narrativas foram transcritas, tentando manter a fidelidade do texto das crianças. Editei apenas para que fosse possível o entendimento do leitor.

Caminhadas Intervencionistas: dizer com o corpo

Até o momento havíamos utilizado o território que nos fora permitido: auditório e arredores. O máximo que havia chegado com as crianças era até o jardim da portaria principal. No entanto, naquele local, rolamos e caminhamos sem sapato das mais diferentes formas e ritmos possíveis, rompendo com toda a formalidade (im)posta pela estrutura disciplinar exigida pela escola. Até então, nosso movimento acontecia dentro da instituição e tudo corria bem dentro das aulas de Teatro.

Essa relação com o cotidiano de um colégio militar me deixava mais tranquila para propor ações, sem o receio de que a qualquer momento poderíamos sofrer alguma advertência. Ainda assim, eu tinha a proposta de ampliar as ações por outros lugares, onde a circulação era bastante limitada e a realização de aulas não era comum. Contudo, havia vigilância por todos os lugares e normas internas a serem seguidas. Eu não poderia ultrapassar tais limites, simplesmente, justificando minhas propostas táticas e astuciosas. Assim, após apresentar um plano de intervenção à professora Luciana e ao professor Henrique, redigi um ofício à coordenação disciplinar, para formalizar as nossas intervenções:

Ilustríssimo Senhor Coordenador Militar,

Cumprimentando-o cordialmente, venho solicitar de V. S^a. a autorização para utilizarmos algumas áreas da escola (canteiros ao redor do auditório, jardins frontais, pátio e arredores — rampas corredores e escadas) nos dias 21/03 e 28/03 no horário das 13h50 às 15h00 e de 16h00 às 16h40 para atividades da aula de Teatro. Tais atividades implicarão na realização de cenas criadas pelos alunos(as) da turma 51.02, durante o Projeto "A escola como espaço cênico", realizado em parceria com esta instituição. Certa de poder contar com vossa colaboração nesse sentido, antecipadamente agradeço.⁵⁹

Cordialmente.

Prof^a. Renata Patrícia da Silva

Chamada à sala da coordenação disciplinar do colégio, o coordenador militar me pediu maiores detalhes a respeito da prática que seria realizada, pois os(as) alunos(as) não poderiam

O projeto de pesquisa que resultou em minha tese de doutoramento e constitui parte deste livro intitulava-se "A escola como espaço cênico". Além disso, ao apresentar a proposta de realização de cenas, referia-me às intervenções, mas utilizei a palavra "cena", por tratar-se de um documento curto e considerar que dessa forma o coordenador compreenderia melhor o que eu estava propondo.

ficar circulando "desorganizados(as)" pela escola. Após ouvir o militar, expliquei-lhe que a fila e a organização "em forma" não são garantias para a ordem de um determinado grupo. Logo, eu poderia trabalhar com as crianças se deslocando de diferentes formas pela escola, e não em filas, sem causar "desordem". Após as minhas argumentações e mais um pouco de conversa, acordo feito! Ainda assim, o coordenador disse-me que a prática só poderia acontecer se eu conseguisse manter a turma em silêncio. Frente à solicitação expressa, aceitei a proposta e disse que não haveria barulho de vozes.

Minha apreensão era ainda maior, pois eu me questionava como manteria a turma em silêncio durante todo o percurso. Até que tive uma ideia!

Feito o acordo, eu e a professora Luciana preparamos o espaço durante o período de intervalo, antes de as crianças retornarem às suas salas. Traçamos um percurso que se iniciava no auditório e percorria corredores, escadas, passava pelas salas de aula e terminava no pátio central, em frente ao refeitório. Ao longo do percurso, criamos seis Estações, que indicavam ações que deveríamos executar em nossa caminhada até chegar à próxima Estação.

CÂMERA LENTA	QUATRO APOIOS	PULAR
PARE	SENTAR	ESTÁTUA

Quadro 10—Ações distribuídas em lugares da escola onde se realizariam as "caminhadas intervencionistas: dizer com o corpo". Elaborado pela pesquisadora.

Enquanto montávamos o percurso, observei que as ações afixadas nos ambientes da escola já provocavam intervenções no espaço, uma vez que as turmas de crianças que passavam por lá já praticavam o que estava descrito. Algumas subiam as escadas em câmera lenta, outras paravam e perguntavam o que aconteceria ali, além de professores(as) e militares que chegavam até os locais para conferirem o que cada placa anunciava. Alguns até chegaram a fazer algumas ações e seguiram seus trajetos. Diante das reações, supus que intervenções daquela natureza não eram comuns no ambiente daquela instituição, o que gerava certo estranhamento aos praticantes que se deparavam com as placas e, posteriormente, com a nossa turma que jogaria com aquele espaço.

Com a turma reunida no auditório, apresentei a proposta da intervenção à turma, em que exploraríamos diferentes ambientes da escola, traçando percursos que cotidianamente não eram realizados pelos alunos(as). Contudo, tínhamos uma missão: silêncio absoluto! Apresentei a todo

A expressão do militar se refere ao fato de a turma não estar "em formação", isto é, organizada em fila, por ordem decrescente de tamanho e deslocando-se com as mãos para trás.

o grupo as condições colocadas pelo militar para a liberação dos espaços externos, e isso trouxe um novo desafio para nós. Então, lembrei a todos que, no encontro anterior, havíamos usado uma venda em nossos olhos para experimentarmos o colégio de uma outra maneira, a fim de percebê-lo com nossa pele, nossos ouvidos, nariz e boca⁶¹. As narrativas das crianças haviam demonstrado uma percepção muito mais atenta do espaço escolar do que quando elas estavam vendo todos os acontecimentos. Desse modo, nessa segunda ação, experimentaríamos o não uso da fala, com o objetivo de lançar nossa atenção para todo o nosso corpo e como nos expressarmos com ele pelo jogo nos diferentes espaços.

Isso mesmo! Mordaças! Distribuímos a todo o grupo faixas que nos serviram de mordaças. Considero que propor seu uso e utilizá-las foi uma experiência muito forte e que fez dessa



Imagem 49 – Sem legenda. Foto: Renato Batista – acervo pessoal da pesquisadora.

intervenção um ato político dentro do espaço escolar, provocando diferentes interpretações para aqueles que se encontraram com o grupo ao longo de seu percurso. Penso que o uso das mordaças nessa prática chama a atenção para a (re)existência desse fazer e a (re) significação do poder disciplinar. Significa afirmar que mesmo que nossa voz seja calada, continuaremos dizendo alguma coisa. Caso tentem tapar os nossos olhos, abriremos algumas brechas ou inventaremos novos modos de ver. Se nos prenderem, criaremos caminhos no que nos resta, inventando poesia no/do espaço.

Amordaçados, fizemos nosso percurso pelo colégio, numa espécie de cardume. Pés no chão,

traçamos caminhos diferentes daqueles estabelecidos pelas normas de circulação institucional. Em ritmos e planos distintos, rompemos com a estrutura da forma e avivamos nossos corpos no espaço que escolhemos praticar. Olhos curiosos de funcionários(as) e militares nos acompanhavam. A cada ação, eu me preocupava, tendo receio de que nossas práticas ultrapassassem os limites acordados e recaíssem sobre Luciana e Henrique.

Por outro lado, eu vibrava com a vivacidade que pulsava nos corpos ansiosos das crianças, que ora se empurravam, ora se batiam, ora se acotovelavam. Gestos que gritavam, enquanto o suor nos escorria pelo rosto. À frente do cardume, eu conduzia o grupo pelo percurso que traçamos e, de certa maneira, segurava o termômetro. Enquanto isso, ganhava alguns empurrões e puxadas de cabelo que demonstravam a agitação do coletivo, mas era preciso aproveitar a

ocasião e segurar com firmeza o termômetro que, de certa forma, media também a minha temperatura.

Seguimos o percurso e, em frente à coordenação disciplinar, havia uma Estação. Tratava-se de um quadrado, delimitado por fita indicando a ação SENTAR. Todo o grupo entrou, sentou e permaneceu apertado, imóvel e amordaçado. Bati na porta. Um militar abriu, sorriu e fechou a porta. Seguimos o percurso. Quando nos aproximávamos do final, já percebia os corpos cansados e, ao mesmo tempo, cheios de energia para correr



Imagem 50 – Calma gente, eu tô tremendo! Foto: Renato Batista – acervo pessoal da pesquisadora.

e pular por toda a escola. No andar de baixo, funcionárias da cozinha e limpeza nos observavam descer a grande rampa em quatro apoios e comentavam entre si. Um militar, que caminhava pelos corredores do andar superior, também parou para observar a ação, denotando certa curiosidade.

Chegando ao pátio central, uma grande roda se formou, e por meio de gestos e olhares, agradecemos ao grupo pelo companheirismo. Então, a chefe de turma perguntou se poderia organizar os(as) alunos(as) apenas por gestos. Positivo! Nosso jogo continuou, e as crianças curtiram experimentar o silêncio durante todo o período de intervalo, comunicando-se dessa forma até o retorno para o auditório.

CENTE

Imagem 51 – Quatro apoios Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

Nosso trabalho teve continuidade no auditório, já que não foi possível retomar a prática externa em decorrência do tempo de merenda das outras turmas da escola que se estendeu além do previsto, inviabilizando o uso do pátio central e arredores. Nos espaços externos, trabalharíamos com intervenções a partir do emprego de ações, como já vínhamos fazendo ao longo de todo o processo. Diante da impossibilidade da prática externa, as crianças sinalizaram o desejo de trabalharem com improvisações. Acolhemos a proposta e sugeri que tomassem os espaços do colégio

como referência para suas improvisações, que seriam preparadas em grupos e compartilhadas com toda a turma ao final daquele encontro.

Durante a apresentação das improvisações, observei que boa parte das cenas expunha uma situação que já tinha me chamado a atenção dentro do colégio: o momento da formação. As cenas apresentavam os descompassos que permeiam esse ritual de organização dos corpos, envolvendo a disciplina militar e corpos infantis. Percebi, nessas cenas, o foco que as crianças lançaram para esse momento e para as táticas que lhes permitiam burlar a vigilância, bem como para a teatralidade das situações criadas pelos praticantes do cotidiano escolar, lançando pistas para pensar um teatro *da* escola.

Convivendo com as crianças do quinto ano, pude observar as diferentes táticas que lhes permitiam (re)existir aos comandos de "SENTIDO", "COBRIR" e "DESCANSAR", que se repetiam por diversas vezes até que se conseguisse o alinhamento e organização adequados para o deslocamento dos(as) alunos(as) pela instituição. Postura que ia se dissolvendo a cada passo ao longo do caminho, mas que era astuciosamente retomada a cada encontro com um militar. Além disso, o jogo de montagem e desmontagem dos corpos era constante nos momentos de formação.

Portanto, considero que o ato de des(em)formar o corpo sob a presença ou não de vigilância era um dos fazeres mais fascinantes, entre as muitas táticas inventadas pelas crianças para burlar a disciplina militar. Diante das improvisações apresentadas pela turma, observei o quanto utilizar desse ritual disciplinar poderia ser um ato de (re)significação desse momento, que faz parte da rotina escolar, corroborando com as táticas que possibilitam a sua (des)construção.

Caminhadas Intervencionistas: des(em)forma

Nesta ação intervencionista, buscamos trabalhar com a (des)construção dos corpos, criando um jogo de montagem e desmontagem. Para colaborar com nossas ações, convidamos um dos militares do colégio que também era pai de uma das alunas da turma.

CAMPO DE	PORTARIA	CORREDORES	PÁTIO
FUTEBOL	PRINCIPAL		CENTRAL
BRINCAR	VOAR	PULAR	ABRAÇAR

Quadro 11 – Lugares da escola e respectivas ações onde se realizariam as "caminhadas intervencionistas: des(em)forma" Elaborado pela pesquisadora.

Para tanto, traçamos um percurso que se iniciava na quadra coberta e finalizava no pátio central, ao lado do refeitório. Ao longo do trajeto, jogaríamos com a montagem e desmontagem

dos corpos que se daria a partir de comandos militares (montagem) e ações lúdicas (desmontagem) descritas em placas afixadas em diferentes espaços da escola.

Em contraposição à intervenção realizada anteriormente⁶², em que a turma não seguia um padrão de organização, nessa ação, utilizaríamos o modelo de deslocamento determinado pela escola: fila, em ordem decrescente de tamanho, coluna ereta e mãos para trás. A utilização da forma no deslocamento se dava pelo jogo que faríamos com a desmontagem dos corpos em cada ambiente. Chegando a esses locais, o grupo se organizaria em formação para executar os comandos dados pelo Sargento Gobs que, para organizar o grupo, utilizaria um apito e vozes de comando⁶³. Dentre os comandos a serem usados estavam:

"SENTIDO", "COBRIR", "DESCANSAR",
"DIREITA" (ESQUERDA), "VOLVER"⁶⁴,
"SENTADO" (AO SOLO)⁶⁵.

Enquanto realizávamos a ação, eu observava os corpos infantis diante dos comandos codificados e como executavam a tarefa com certa inquietação naquela tarde ensolarada. Percebi que a (des)construção já se iniciava desde o momento em que entravam em formação e, desviantes, amarravam sapatos, arrumavam os cabelos, limpavam o suor do rosto, sorriam para a câmera, escapulindo aos poucos da disciplina exigida e evidenciando uma energia que pulsava dentro de cada corpo que, naquele momento, deveria permanecer "em forma".

⁶² Ver "Caminhadas Intervencionistas: dizer com o corpo".

[&]quot;Na Ordem Unida, para transmitir sua vontade à tropa, o comandante pode empregar a voz, o gesto, a corneta (clarim) e/ou apito. Vozes de comando são formas padronizadas, pelas quais o comandante de uma fração exprime verbalmente a sua vontade. A voz constitui o meio de comando mais empregado na Ordem Unida. Deverá ser usada, sempre que possível, pois permite execução simultânea e imediata". (BRASIL, 2000, p. 17)

[&]quot;À voz de execução "VOLVER!", o homem voltar-se-á para o lado indicado, de um quarto de círculo, sobre o calcanhar do pé direito (esquerdo) e a planta do pé esquerdo (direito), e, terminada a volta, assentará a planta do pé direito (esquerdo) no solo; unirá depois o pé esquerdo (direito) ao direito (esquerdo), batendo energicamente os calcanhares". (BRASIL, 2000, p. 41)

^{65 &}quot;Partindo da posição de descansar, ao comando de "SENTADO UM-DOIS!" o militar dará um salto, em seguida, sentará com as pernas cruzadas (perna direita à frente da esquerda), envolvendo os joelhos com os braços, e com a mão esquerda deverá segurar o braço direito pelo pulso mantendo a mão direita fechada. Para retornar a posição de descansar, partindo da posição sentado, deve-se comandar "DE PÉ UM-DOIS!". (BRASIL, 2000, p. 34)

Ao sinal de desmontagem, anunciado pela placa, as crianças saíam da posição em forma e se espalhavam por toda a extensão do ambiente, explorando-o da forma que lhe conviesse dentro da ação proposta para cada lugar. Livres de uma sincronização de gestos e tempos, criavam ações individuais e coletivas que atuava como um movimento de (des)construção dos corpos a partir do jogo que provocava montagem e desmontagem.

Ao longo do percurso, atraíamos os olhares e despertávamos a curiosidade, também, pela presença do Sargento Gobs na aula de Teatro. Considero que a atenção despertada era o que provocava pequenas rupturas no cotidiano naturalizado. A presença da arte no espaço público tem a capacidade de embaralhar o ritmo dos transeuntes e questionar identidades por seu apelo estético (ANDRÉ, 2011). Penso que no espaço institucional, a ação artística não deve ser



Imagem 52 – Escola! Cobrir! Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

diferentes formas, expressando gratidão pela ação coletiva que acabávamos de realizar. E, assim, num abraço coletivo, escorremos pelo chão, como o suor que nos descia pelo corpo e molhava nossas roupas.

Após a caminhada, nosso grupo retornou ao auditório e se reuniu para uma reflexão companheira. Nesse momento, conversamos sobre essas experiências de realizar ações diferente. Por isso, atuamos com esses movimentos que, mesmo sutilmente, atraem os olhares e deixam especulações acerca do que ali está acontecendo. E por que ali e não dentro de uma sala fechada?

Ao cruzarmos quase todo o colégio, chegamos ao ponto final, o pátio central, ao lado do refeitório. Nossos corpos evidenciavam certo cansaço pelo esforço empregado em todo o percurso. Nossa ação final era ABRAÇAR. E, num ato de agradecimento, todo o grupo se abraçou de



Imagem 53 – Brincar! Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.

pelos espaços externos da escola, e as crianças sinalizaram ter gostado de fazer as caminhadas, por ter sido uma experiência diferente de tudo que já haviam experimentado durante as aulas de Teatro. Relembraram algumas situações, como a caminhada amordaçados, apontaram o incômodo de fazerem a formação expostos ao sol e falaram como foi prazeroso poderem se espalhar pelo campo e subir nas traves. Além disso, questionaram a presença do militar em nossa aula. Respondi que se tratava de uma ação colaborativa entre o teatro e a coordenação militar, unindo duas áreas de conhecimento. Assim, os militares poderiam contribuir com nossa ação intervencionista e o teatro ampliaria sua atuação no espaço escolar.

Em nosso próximo encontro, aconteceria a finalização de nossas ações no Colégio Militar Augusto Boal. Diante disso, perguntei à turma se tinham o desejo de propor alguma ação que marcasse o fechamento de todo esse movimento com as caminhadas intervencionistas. As crianças se manifestaram positivamente, dando diversas sugestões, como a retomada das cenas, para uma apresentação no pátio, ou uma apresentação no refeitório, durante o momento do intervalo.

Avaliando as propostas, discutimos e experimentamos algumas possibilidades, por meio de improvisações realizadas no próprio auditório. Optamos por não retomar as cenas, uma vez que demandariam um trabalho mais aprofundado a partir do jogo de improvisação⁶⁶ e, diante do tempo disponível para preparar essa ação e da proposta de uma intervenção, isso nos levaria para outros caminhos. Então, experimentamos a proposta de uma ação no refeitório que se realizaria no momento do intervalo. As crianças sugeriram uma cena que discutisse o desperdício de comida. Após algumas tentativas, permeadas por muitas discussões entre o grupo e muitas intervenções minhas e de Luciana, encerramos a ação e nos reunimos, cada um de um modo, espalhados pela sala. Perguntei se todos se ouviam, em meio a uma ação tão bagunçada? Permaneceram quietos, alguns de costas para mim.

Aproximava-se o término da aula. Então disse a eles que não combinaríamos nada naquele encontro. Estávamos todos cansados e agitados. Apenas lancei uma questão: "SENTIDO". Sentir. Sinta. O que você sente agora? "COBRIR". Cubra de carinho. Cubra de abraços. "DESCANSAR". Descanse. Relaxe. Pare um pouco.

As crianças me olharam com uma expressão de dúvida, mas não disseram nada. Finalizamos com uma roda e disse-lhes que elas não precisavam concordar com tudo que os adultos diziam. Então, falei alto e forte: "Turma, vocês vão se comportar?" Responderam: "Vamos tentar, professora!" Sorrimos e finalizamos a aula.

Refiro-me aos Jogos Teatrais, de Viola Spolin (2010), e ao jogo dramático francês, de Jean-Pierre Ryngaert (2009), discutidos no "Trajeto II – Caminhadas para o Sul".

No relato desse momento, lembro-me de uma fala de um dos militares, responsável pela banda de música do colégio que, quando lhe perguntei sobre a necessidade da arte na escola, me deu a seguinte resposta:

[...] todas as artes são muito importantes, porque elas formam o cidadão por completo, elas despertam o senso crítico. É igual aqui, a gente tem um colégio militar, tem muitos militares, mas a gente percebe que tem que incentivar isso nas crianças, a gente cobra disciplina organização, mas sempre falando que tem que questionar as coisas. [...] Nem no militarismo é assim mais, antigamente soldado não podia fazer nada, hoje não é assim não, soldado pensa. Soldado, para entrar na polícia, tem que ter graduação. Então, desperta esse senso crítico, é essa formação do ser humano por completo. Quem dera que nós tivéssemos a mesma equivalência do português e da matemática, aí nós teríamos cidadãos mais completos, mais críticos e menos cidadãos formados em série.

(Sargento Kléber, março de 2018).

Analisando todo o percurso compartilhado com as crianças, em parceria com a professora Luciana, e as palavras do militar, atento-me para as provocações lançadas pela presença da arte no espaço da escola e sua possibilidade de mudar o valor das coisas, como diz Oiticica (1981). Diante disso, penso no que diz Carminda Mendes André (2011) a respeito do jogo intervencionista e sua prática enquanto ação, com o propósito de abrir espaço no território alheio, ou no lugar de um próprio, como afirma Certeau (2013). Nesse caso, a arte dentro da escola não corresponde a uma perspectiva de produtora ou transmissora de cultura, mas de uma propositora de situações nas quais há um espaço aberto para o jogo com o outro. Portanto, considero que nossas caminhadas intervencionistas vinham criando algumas fendas na disciplina militar, pelas pequenas invenções que as aulas de Teatro propunham naquele cotidiano.

Intervenção: Ordem Unida

Esta intervenção marca o fim das "Caminhadas Intervencionistas" e a conclusão das ações no Colégio Militar Augusto Boal. Observando o percurso que traçamos nesta instituição, considero que esta intervenção contempla as propostas lançadas por mim e Luciana na realização de um trabalho com o teatro a partir do jogo intervencionista e, também, traz uma situação que me provocou desde a chegada à instituição, que é o momento da formação com os comandos militares da Ordem Unida. Além disso, avalio que a proposta desta intervenção foi uma maneira de contemplar as experiências sensoriais experimentadas nas ações intervencionistas e lançar foco para as situações trazidas em cena, quanto ao momento da formação. Então, penso que esse ato é uma reunião das experiências que nós vivenciamos com o teatro, durante o tempo em que estivemos juntos, as quais agora desejávamos ampliar para os outros praticantes da escola.

Sendo assim, iniciei a aula falando do encontro anterior e relembrando as palavras "SENTIDO", "COBRIR" e "DESCANSAR". O grupo lançou algumas observações a respeito da palavra "descansar", deitando-se sobre o palco do auditório ou relacionando-a ao ato de dormir. Então, apresentei a proposta de uma ação intervencionista que atuaria no espaço como uma (re)significação dessa organização dos corpos, uma vez que jogaria poeticamente com os comandos militares da Ordem Unida: "SENTIDO", "COBRIR" e "DESCANSAR".

Para tal, delimitamos três áreas no pátio central, onde criamos três Estações. A preparação do espaço foi realizada coletivamente, envolvendo as crianças e professoras. Em cada Estação, havia placas com os comandos da Ordem Unida e outras palavras que derivam destes, lançando pistas para a (des)construção.

1ª ESTAÇÃO: "SENTIDO" – Espaço onde as pessoas são convidadas a sentarem-se com os olhos vendados e suas sensações são provocadas por diferentes materiais gustativos e táteis.

2ª ESTAÇÃO: "COBRIR" – Espaço em que o participante é conduzido até uma cadeira, também de olhos vendados, e é convidado a deixarse cobrir de carinho, cuidado e afeto, por meio de uma delicada massagem nas mãos.

3ª ESTAÇÃO: "DESCANSAR" – Ambiente de repouso, para onde os participantes são levados e se deitam sobre tecidos coloridos que estão espalhados pelo espaço, sendo estimulados a descansar corpo e mente. Enquanto relaxam, podem contar com o suave perfume de um incenso calmante, a brisa fresca de leques e a sombra de um guarda sol.

Os participantes eram conduzidos pelas crianças da turma, numa espécie de revezamento, para que todos pudessem viver a experiência. O



Imagem 54 – Estação Sentido. Foto: Renata Patrícia – acervo pessoal da pesquisadora.



Imagem 55 – Estação Cobrir. Foto: Renata Patrícia acervo pessoal da pesquisadora.



Imagem 56 – Estação Descansar. Foto: Renata Patrícia - acervo pessoal da pesquisadora.

condutor era responsável pelo acolhimento em cada Estação, ou seja, responsabilizava-se por suscitar em seu parceiro as diferentes sensações, o cuidado e o descanso, de acordo com cada espaço. Participaram dessa ação professores(as), funcionários(as) de diversos setores da escola, militares e alunos(as) de outras turmas. Durante o período do intervalo, foi necessário o recolhimento de todo o material, uma vez que as turmas se organizavam no pátio central após a merenda.

Após o intervalo, retornamos ao auditório para a conclusão de nossas ações por meio de uma reflexão. Contudo, mesmo ciente das limitações, senti a necessidade de montar as Estações naquele espaço, para que as crianças da turma pudessem compartilhar esse momento de acolhimento entre si. Naquele instante, encontrei nesse ato uma possibilidade de (re)significação dos comandos, a partir de uma experiência de encontro com o outro. Finalizamos nossas ações, espalhados pelo chão do auditório, comendo jujubas e dizendo o que esse encontro nos havia provocado. Chegando ao fim, nós nos abraçamos!

A escola como espaço teatral: o teatro do Colégio Militar Augusto Boal

Escrever sobre as práticas que constituíram esse trajeto no Colégio Militar Augusto Boal, para pensar um teatro *da* escola, foi uma maneira de dizer dos possíveis encontrados pelo fazer teatral diante de um cotidiano regulamentado pela disciplina militar. Antes disso, preciso assumir que, ao longo de todo o trajeto, fui tomada pelo receio de que minhas ações ultrapassassem os limites e suas consequências recaíssem sobre Luciana e Henrique. Então, ao mesmo tempo em que desejava criar brechas, precisava encontrar modos de amenizar o movimento e o barulho de quarenta crianças agitadas, na tentativa de garantir que as práticas continuassem acontecendo fora do auditório.

Observando essa situação, considero que minhas atitudes caminhavam entre os campos da estratégia e da tática. Ainda assim, posso considerar que se tratam de ações muito mais táticas, uma vez que a estratégia pretende estabelecer um lugar, delimitar um território, enquanto a tática aproveita as ocasiões para exercer suas práticas no território que encontra. Diante dessa situação, propor o trabalho com os jogos intervencionistas possibilitou desenvolver uma prática que articulasse a realidade da instituição à minha proposta de ultrapassar os limites do espaço funcionalizado.

Devo relembrar que, em todas as intervenções, deveríamos levar em consideração a estrutura disciplinar do colégio, as determinações de uso dos espaços e as condições para que as aulas pudessem acontecer fora do auditório. Sendo assim, não é possível dizer de uma ação insurgente, já que foi necessária uma negociação prévia com a coordenação disciplinar. Isso atravessou cada encontro, pois eu estava ciente dos limites e, dentro deles, nossos atos encontravam as (im)possibilidades para inventarem-se no espaço que nos foi concedido. Por isso eu segurava o termômetro à frente do grupo.

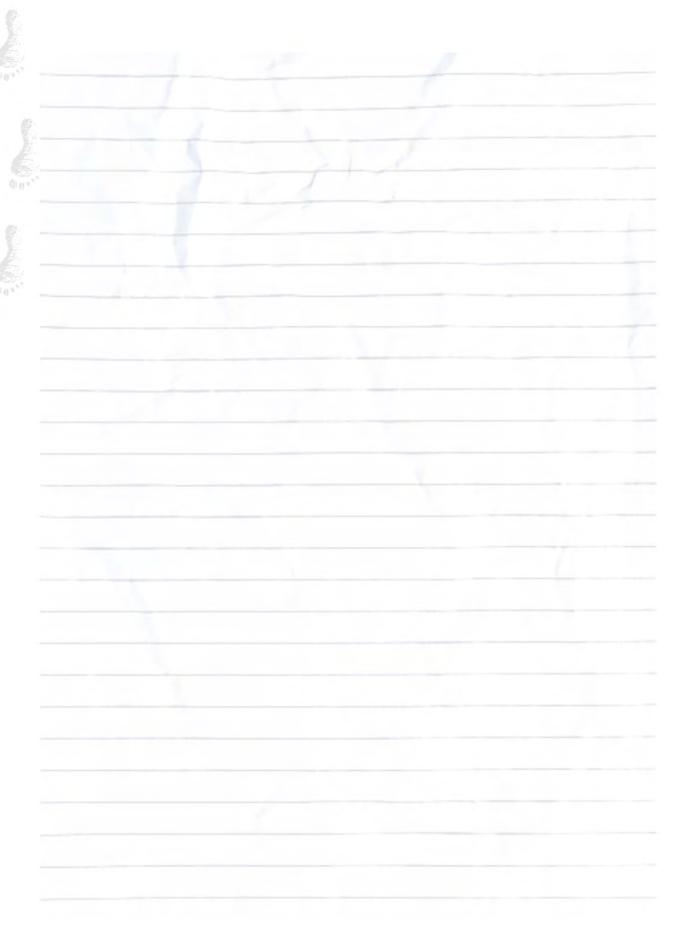
Por um lado, a atitude de "segurar o termômetro" pode ser compreendida enquanto ação estratégica, no sentido de exercer um gesto de controle sobre a turma e fomentar a estrutura

disciplinar do colégio. Na condição de professora, que conduz o grupo de crianças por percursos, esse entendimento é uma possibilidade para os diferentes leitores. Por outro lado, é possível que o ato de "segurar o termômetro" seja uma ação tática, elaborada pela professora enquanto uma formalidade que joga com a ocasião, buscando desconstruir as normas de circulação, os corpos em forma, e possibilitando que as crianças caminhassem descalças por diferentes espaços enquanto criavam as ações intervencionistas.

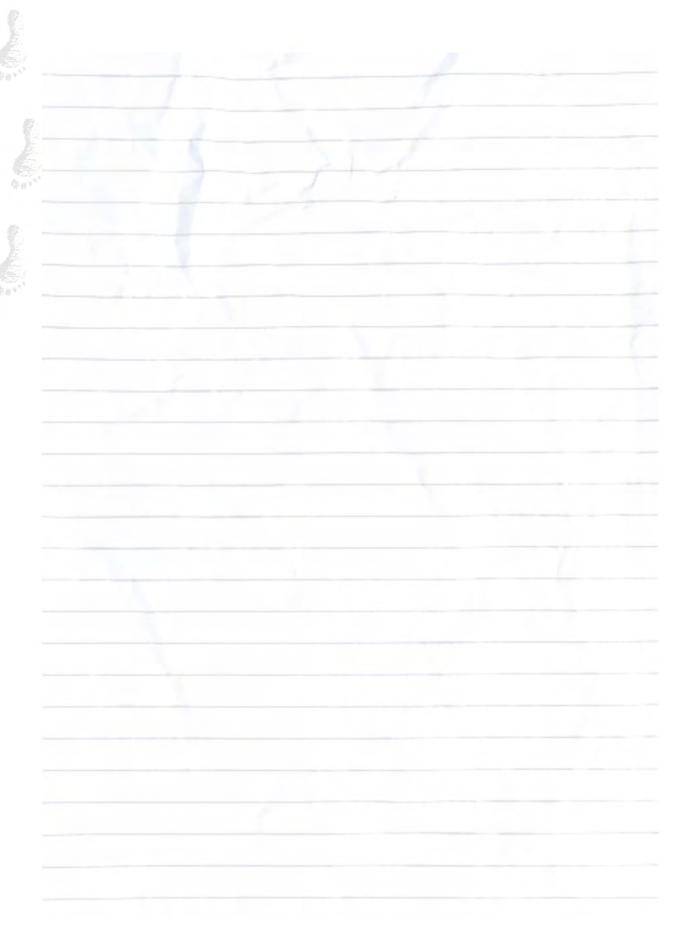
Carminda Mendes André, quando diz sobre o jogo intervencionista como algo a ser desenvolvido no ambiente escolar, aponta os limites que atravessam a prática teatral nesse território e a necessidade de avaliá-los:

Essa sugestão prática parte do pressuposto de que há um modo de teatro que não tem lugar próprio. Daí ser ela uma ação tática, pois quando o que se quer é tirar proveito dessa situação. Entende-se que quando se tem consciência do lugar que se ocupa no campo discursivo – neste caso, o ambiente escolar – pode-se avaliar os limites da linguagem e do pensamento que essa situação impõe e, com isso, provocar pequenas mudanças nesse discurso, ampliando o raio de atuação da linguagem da arte (ANDRÉ, 2011, p. 197).

Portanto, considero que as caminhadas intervencionistas fomentaram a condição de um fazer teatral enquanto ação tática, evidenciando situações do cotidiano escolar que puderam ser (des)construídas, provocando possibilidades de (re)significações pelos praticantes daquele espaço. Além disso, o processo possibilitou pequenos momentos de compartilhamento, evidenciando o valor coletivo do fazer teatral, que também se inscreve como ato político, desterritorializando a estrutura disciplinar que delimita lugares, tempos e organiza os corpos na rotina escolar, o que abriu brechas para a criação de um teatro da escola.







A escola como espaço teatral: breves considerações

Quando falo da escola como espaço teatral, ressaltando que o teatro *na* escola deve produzir ações para que se crie um teatro *da* escola, defendo que essas ações implicam atitudes de professores(as) de Teatro, professores(as) das Licenciaturas e praticantes do cotidiano escolar, a fim de garantir que o teatro se faça presente neste território enquanto uma ação que provoca movimentos e não apenas como obrigatoriedade curricular. Garantir que ele esteja presente como conteúdo obrigatório é uma luta importante que deve ser apoiada pelos(as) professores(as) nos debates curriculares municipais, estaduais e federais. Porém, condicionar a presença do teatro *na* escola apenas à sua obrigatoriedade, pode ser uma forma de mantê-lo restrito às práticas de uma educação maior, desconsiderando os fazeres-saberes que constituem as ações dos praticantes e se inscrevem no campo da educação menor (GALLO, 2008).

Frente ao contexto de cada instituição, avaliei que minhas ações deveriam pensá-las como espaço teatral, na tentativa de produzir um teatro que provocasse uma ação no/do espaço, ao invés de tecer estratégias para fundar um lugar dentro dessas instituições. Sendo assim, minha proposta foi compreender a escola como espaço teatral, em sua condição de uma prática que acontece, não um lugar que se funda para o acontecimento da atividade teatro, mas como um, entre os possíveis.

Diante de tal contexto, a prática teatral desenvolvida ao longo dos três trajetos buscou atuar considerando os limites e possibilidades de cada instituição, tendo a proposta de atuar como ação tática, a fim de fomentar as práticas cotidianas que criam *espaços outros*, minando estruturas de uma suposta totalidade estratégica. Ainda assim, quando defendo a escola como espaço teatral, observo a importância de considerar que o teatro se insere dentro do campo das formalidades institucionais e dos fazeres praticantes, ponderando a condição de um teatro *na* escola que deve possibilitar ações para que aconteça um teatro *da* escola.

Isso posto, quando retomo o percurso de cada instituição e as observo como um espaço teatral, pondero que é possível falar, também, de uma ação "nas bordas do teatral", como escreve Ileana Dieguez Caballero (2016, p. 16). Ao me referir a uma ação que se localiza nas bordas, considero que os movimentos realizados em cada escola foram influenciados e atravessados pela realidade de cada lugar, convocando práticas e reflexões a respeito de um fazer teatral que transita entre abordagens metodológicas referenciadas no campo da Pedagogia do Teatro, conceitos e estudos da estética teatral, bem como o seu cruzamento com outras expressões artísticas e o contexto sociocultural de cada escola. Para Carminda Mendes André:

[...] Se se levar em conta que se convive com a presença simultânea de diferentes formas de teatro – dramático, teatro épico, teatro mítico e teatro não dramático – e que eles só existem porque ainda são necessários a um ou mais grupos de espectadores, não há nada que impeça de pensar que as necessidades culturais são plurais – modernização, identidade nacional, busca de táticas contra a hiperexposição, e assim por diante. Parece, assim, interessante notar o quanto essas necessidades do teatro

na vida cultural caminham em paralelo com as necessidades do teatro no ambiente escolar; mantê-las múltiplas é sinal de saúde (ANDRÉ, 2011, p. 133).

As propostas artísticas contemporâneas, entre elas o Teatro Pós-Dramático, compreendem a arte como uma proposição conjunta entre artista e espectador, transformando o espaço em uma arena de jogo. Observo que essas propostas evidenciam o estreitamento das fronteiras entre arte e educação, a fim de considerar o fazer artístico enquanto experiência e esclarecer equívocos daqueles que ainda insistem em utilizar a arte na escola como instrumento a serviço de outros conteúdos, apostando apenas em seu caráter de representação. Para Lehmann:

Salta aos olhos o fato de que ocorre um deslocamento no teatro, o qual relativiza fortemente a categoria tradicional da obra teatral, embora não a substitua (acrescente-se que, independentemente de sua temporalidade e perecibilidade, a obra teatral também pode ser entrevista na *obra* de encenação teatral). Essa relativização se dá sob o ponto de vista do processo, da performance, da situação e da comunicação. A obra, o texto, o drama, já não são mais os *soberanos* absolutos, e sim, doravante, participantes numa tessitura teatral tomada de um modo muito mais amplo, levando em consideração a totalidade dos eventos teatrais e não apenas o *exibido* (LEHMANN, 2011, p. 270).

Avaliando os trajetos, considero que a proposta de realizar um teatro *da* escola, a partir de uma ação tática que levasse em conta o contexto de cada instituição, possibilitou-me recorrer ao fazer teatral enquanto jogo⁶⁷. No âmbito da Pedagogia do Teatro, são vastos os estudos a respeito do jogo, possibilitando um aprofundamento neste assunto e o uso de diferentes referenciais teóricos e abordagens metodológicas para pesquisa e prática. Entre estes, optei por intercessores teóricos que discorrem sobre o jogo como criação de *espaços outros* e corroboram para a compreensão desses como campo de produção de cultura e saberes.

Johan Huizinga (2010), ao discorrer sobre o jogo, propõe o conceito *Homo Ludens*, defendendo o instinto lúdico presente nos seres humanos e, também, nos animais. Em seus escritos, o antropólogo afirma que, desde os tempos primitivos, o jogo se fazia presente em toda parte, antes mesmo da própria cultura, como uma ação distinta da vida comum. Desse modo, caracteriza-se por uma atividade livre e exterior à vida corrente, capaz de absorver os jogadores de maneira intensa. Além disso, é uma atividade desinteressada de materialidades ou lucros e acontece dentro de um espaço e tempo próprios, instaurando uma ordem e estabelecendo regras, como um intervalo dentro do cotidiano. Ainda segundo o autor, a função do jogo, em suas formas

Entre algumas abordagens metodológicas e referenciais aqui citados e que privilegiam a ação artística como espaço de jogo, destaco: Jogos Teatrais (SPOLIN, 2010; KOUDELA, 2009); Jogos Dramáticos (RYNGAERT, 2009; PUPO, 2005); Jogos Intervencionistas e Performáticos (ANDRÉ, 2011).

mais elevadas, implica dois aspectos: "a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa" (HUIZINGA, 2010, p. 17).

A partir dos escritos de Huizinga (2010) interessa-me pensar o jogo como um espaço distinto da vida corrente e um campo de produção de cultura e saberes-fazeres. Para tanto, articulo o pensamento de Huizinga, ao que diz Michel de Certeau (2013) em seus escritos sobre as culturas populares. Ao dizer da formalidade das maneiras de fazer dos produtores de cultura popular, para utilizar os sistemas impostos, Certeau afirma que é possível sugerir três lugares onde as maneiras de fazer se expõem, disfarçadas por sua evidência: os jogos, os contos e as artes de dizer.

[...] os jogos formulam (e até formalizam) as regras organizadoras dos lances e constituem a memória (armazenamento e classificação) de esquemas de ações articulando novos lances conforme as ocasiões. Exercem essa função precisamente por estarem longe dos combates cotidianos e não permitirem 'desvelar seu jogo', cujas aplicações, regras e lances são de uma complexidade muito grande. A explicitação é sempre inversamente proporcional ao engajamento prático (CERTEAU, 2013, p. 79)⁶⁸.

Certeau observa o jogo como uma prática produtora de diferença. As palavras do autor apontam para o jogo como uma formalidade de táticas que se inscrevem como práticas de espaços, "um espaço fechado", que se distancia do cotidiano. Além disso, trata-se de práticas que implicam uma lógica que se articula na ocasião, necessitando de conhecimento e aplicação de alguns códigos, pois suas ações são relativas aos tipos de circunstâncias (2013).

Outro autor que é uma referência para as discussões do jogo, principalmente, do brincar infantil, é Winnicott. Para o psicanalista, "brincar é fazer" (WINNICOTT, 1975, p. 69). Além disso, Winnicott diz que o brincar se localiza num espaço *entre*, que o autor chama de espaço potencial⁶⁹:

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira.

68 Grifos do autor.

69 "A fim de dar um lugar ao brincar, postulei a existência de um *espaço potencial* entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, e eu contrasto esse espaço potencial (a) com o mundo interno (relacionado à parceria psicossomática), e (b) com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer variar, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade permanece constante)" (WINNICOTT, 1975, p. 69-70).

Para todo indivíduo, o uso desse espaço é determinado pelas *experiências de vida* que se efetuam nos estádios primitivos de sua existência (WINNICOTT, 1975, p. 159-161).

Assim, observo que Winnicott, ao afirmar o brincar como ação e discorrer sobre a dimensão cultural da brincadeira, tece diálogos com Huizinga e Certeau. Dessa forma, apresento aqui bases teóricas que subsidiam outros estudiosos a pensar o jogo como um conjunto de práticas possíveis que me possibilitaram o desenvolvimento do teatro como ação tática no âmbito escolar.

Em Augustinópolis, o teatro busca no brincar infantil as suas referências. Então, a proposta atuou com o intento de fomentar o protagonismo das crianças no jogo que estabeleciam com os objetos, o espaço e seus pares. Nesse trajeto, o fazer teatral buscou possibilitar um processo que contemplasse o brincar, compreendendo-o como ação livre e tática desviante da rotina escolar. Assim, as aulas de Teatro atuaram como propositoras de espaços, articulando elementos próximos ao contexto da escola, a partir de uma proposta de trabalho em processo. Observo que as aulas de Teatro, estimulando a criação de um *espaço outro*, atuaram no sentido de fomentar a proposta do jogo enquanto espaço de produção de cultura e saberes das crianças de Mangueiras. Para Marina Marcondes Machado:

O brincar, o trabalho com a palavra e o fazer teatral são três âmbitos intimamente ligados. Proponho que o pano de fundo ou a tela de projeção desses contextos e situações seja a espacialidade vivida. Ocupação dos espaços "de dentro" e "de fora"; de dentro da sala de aula e do lado de fora (parque, muros, calçada da rua!) mas também de dentro de si (criação de personagens) e de fora (espacialização dos contextos e situações dos personagens criados). O espaço cênico é dependente do tempo teatral: tempo-espaço de criação humana e de aprendizagem de transformação. Toda essa materialidade leva o aprendizado teatral e artístico para um campo político e social dos mais importantes e significativos (MARCONDES, 2016, p. 20).

Reflito que possibilitar o transbordamento das ações que realizamos na escola é um ato de permitir-se à experiência de um fazer coletivo, que se fortalece nos encontros e se deixa contaminar pelo contexto em que se encontra. O brincar das crianças ao longo dos encontros evidenciou a riqueza de teatralidade das situações (re)criadas pelo brincar criativo, no qual o contexto sociocultural se evidenciava, por meio do surgimento de vaqueiros, camponesas, animais, etc. Trata-se de um fazer teatral não prescrito, uma estética não determinada pelos livros didáticos ou referenciais curriculares.

Desta forma, o trabalho desenvolvido na instituição pode ser compreendido como o despertar para uma valorização do brincar e a busca de possíveis continuidades que protagonizem essa ação tão presente na cultura infantil. Tendo em vista que, o que apresento são ações pontuais e a possibilidade de pensar (des)continuidades em diálogo com as formalidades que nos são colocadas no cotidiano escolar, respeitando o protagonismo e o contexto sociocultural dos

praticantes da escola, a fim de criar o teatro, ao invés de simplesmente transmitir conteúdos e modelos que estão prescritos.

Em São Salvador, o trabalho com os jogos improvisacionais (SPOLIN, 2010; RYNGAERT, 2009; PUPO, 2005, 2015; KOUDELA, 2009) possibilitou desenvolver um processo teatral a partir do jogo de regras e orientar a criação de cenas. A criação de um esquema tático foi uma forma de apropriação metodológica encontrada para as demandas do grupo e uma proposta de viabilizar a criação de um teatro *da* escola. O trabalho de ocupação dos ambientes escolares como indutores de jogo (RYNGAERT, 2009) possibilitou a compreensão do processo teatral como um momento de compartilhamento de saberes e a criação de um *espaço outro*. As improvisações apresentavam narrativas autorais resultantes das experiências coletivas naquele cotidiano, além de evidenciarem como a arte enquanto jogo é um espaço aberto para possíveis atravessamentos.

Percebo que esse processo evidencia a possibilidade de (des)contrução de referenciais metodológicos e as múltiplas dimensões da aprendizagem (GALLO, 2012), destacando que as cenas criadas pelas crianças vão além da representação do cotidiano escolar e das narrativas de histórias que as atravessam. As respostas dos(as) alunos(as) a respeito do que aprenderam com o teatro deflagram o que Silvio Gallo (2012) diz em seus escritos sobre uma aprendizagem que nos escapa. Para uma proposta tática, observo que tivemos encontros fortuitos na Escola da Grande Árvore. Da mesma forma, considero que a continuidade do trabalho com o teatro nessa escola se dará com Dalila e seus parceiros, uma vez que as ações do projeto atuaram como provocadoras naquela instituição, sem projetar fundar um lugar.

Em Palmas, a proposta de trabalhar o fazer teatral a partir do jogo intervencionista (ANDRÉ, 2011) foi uma possibilidade para que o teatro se inventasse nos possíveis de um colégio militar. Posso dizer que a ação intervencionista veio ao encontro de uma prática que buscava nomadismo, no intuito de jogar com a estabilidade dos lugares da escola. Diante disso, o jogo intervencionista (ANDRÉ, 2011) atuou como um conjunto de táticas formalizadas, que conheciam os limites do território alheio, mas não agiam a partir das determinações estratégicas (CERTEAU, 2013). Portanto, nessa experiência, pode-se considerar que as ações atuaram como criadoras de espaços no mapa institucional, fomentando a condição do professor enquanto um "caçador de fissuras" (ANDRÉ, 2011), que lança propostas para que o teatro se exerça nos possíveis para que se crie um teatro da escola.

Ainda assim, devo destacar toda a apreensão que permeou esse trabalho no Colégio Militar, demonstrando a condição de uma prática que se coloca em risco, assumindo a possibilidade de uma ação malsucedida. Logo, uma ou outra ação além dos limites poderia fazer com que o espaço se tornasse proibido e as aulas fossem interrompidas. Por isso, a tática é uma ação menor e se aproveita das oportunidades para se realizar. Então, era preciso estar atenta e, sem confrontos, criar outros buraquinhos no mapa. Isso me faz lembrar as palavras de Carminda Mendes André ao discorrer sobre a intervenção urbana:

Com o diálogo, tenho aprendido com as novas gerações que a arte da intervenção urbana não precisa ser de confronto e que a ideia de revolução é também uma atitude que mantém a guerra. A intervenção urbana, nessa perspectiva, é a expressão de subjetividades que resistem à institucionalização da guerra como modo de vida (ANDRÉ, 2013, p. 115).

A autora, ao falar da intervenção urbana, estimula-me a pensar esse teatro *da* escola que, ao mesmo tempo em que é resistência, cria espaços de encontro, traz poesia para um lugar muitas vezes marcado pela excessiva disciplina. Sem confronto, o teatro *da* escola, na militância por uma "educação menor" pode suscitar possibilidades de tensionar a institucionalização, jogando com as maioridades e criando táticas de ocupação dos lugares para inventar espaços e (re)significa-los.

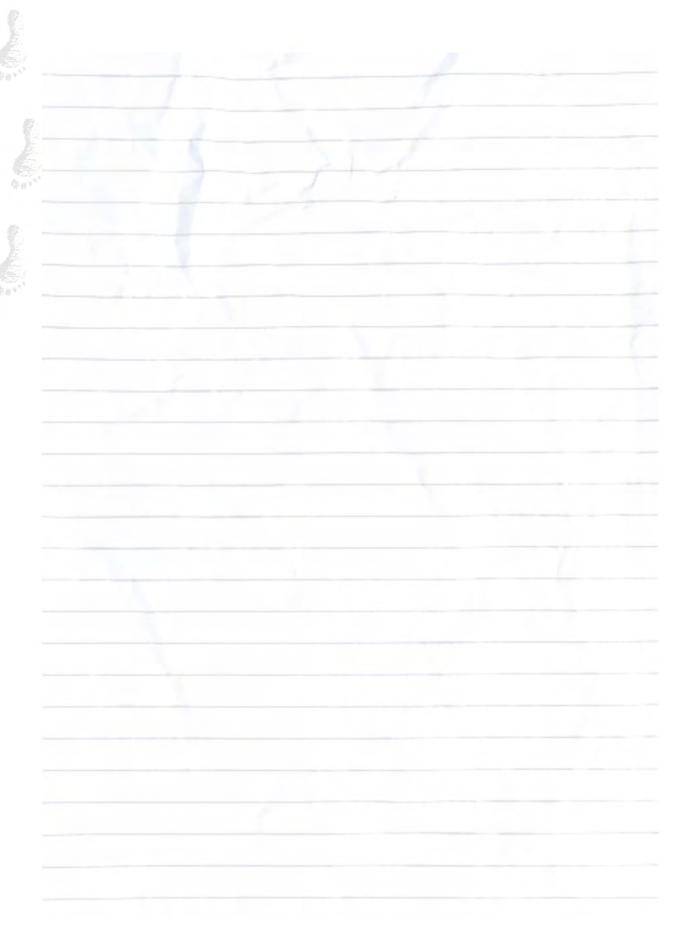
Isso evidencia que, apesar de não gerar um confronto direto, o teatro não se conforma com as condições (im)postas pelo sistema e responde à sua maneira, criando espaços para a subjetividade, sendo astucioso e, principalmente, instaurando uma tática de resistência dentro da escola. Para Boaventura de Sousa Santos, a educação precisa ser inconformista:

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis (SANTOS, 1996, p. 18).

Nesse sentido, observo que a escola pode ser um lugar de investigações para a prática teatral, principalmente, no que se refere às táticas de apropriação do espaço e resistência à sua institucionalização. Sem que seja necessário criar confrontos, é possível que professores(as) e alunos(as) inventem seus espaços, abram fendas no território (im)posto, com o objetivo de produzir um teatro *da* escola.

Portanto, ao relacionar as práticas realizadas nos trajetos por cada instituição com a compreensão da prática artística como jogo, esclareço a base de uma escolha metodológica, diante de cada realidade. Para tanto, devo levar em conta que os autores apresentados aqui sinalizam aproximações entre o jogo e a ação, criação de um espaço outro e campo produtor de cultura e saberes (HUIZINGA, 2010; CERTEAU, 2013; WINNICOTT, 1975). Há que se considerar as diferenças de cada um, os contextos que delimitaram suas análises, possibilitando que compreendam o jogo de tais modos. Ainda assim, os aspectos que me interessam no jogo estiveram presentes nas práticas narradas ao longo dos trajetos, a fim de evidenciar diferentes contextos e a apropriação e abordagens metodológicas que possam atuar como caixas de ferramentas em busca de um teatro da escola.

REFERÊNCIAS



Referências

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**. v. 8, n. 3, set./dez. 2015, p. 306-316.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: **Salto Para o Futuro**: Histórias de Vida e Formação de Professores. Boletim nº 11. SEED/MEC: Brasília. p. 62-71. 2007.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-Dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula). São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Intervenção Urbana (Verbete). In: KOUDELA, Ingrid D.; ALMEIDA JR. José Simões (orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Jogo e Política. In: TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do Teatro:** Práticas Contemporâneas na Sala de Aula. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3ª ed. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARROS, Manoel de. Poesia Completa. São Paulo: LeYa, 2013.

BELTRAME, Valmor. Teatro de Formas Animadas (Verbete). In: KOUDELA, Ingrid D.; ALMEIDA JR. José Simões (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. Perspectiva: SP, Escola de Teatro, 2015.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Manual de Campanha:** Ordem Unida. 3ª ed. Ministério da Defesa: Exército Brasileiro, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABALLERO, I. D. Cenários liminares: Teatralidades, performances e política. Uberlândia: EDUFU, 2016.

CARERI, Francesco. **WALKSCAPES:** o caminhar como prática estética. Tradução: Frederico Bonaldo. Prefácio de Paola Berenstein Jacques. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1:** Artes de fazer. 20^a ed. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka** – por uma literatura menor. Tradução e Prefácio Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

FERREIRA, L.; FRANÇA, R.; VIEIRA, B. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, 7 set. 2016.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. Desenhos de comer, cerâmicas para viver, desenhos de comer, para Itaparica e travessias, três experimentações. In: **Anais do Encontro Nacional ANPAP**. Ecossistemas Estéticos. Belém – Pará, p. 3412-3426. 2013.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: **Anais Congresso de Educação Básica:** aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012. Disponível em: http://189.8.211.4/coeb2012/arquivos/palestras/silvio gallo.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filorde; GALLO, Silvio. (Org.). **Repensar a educação:** 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 6ª ed. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de Pesquisa Baseada na Prática. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrai**s. 7^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KOUDELA, Ingrid D.; ALMEIDA JR. José Simões (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: ______. Tremores: Escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Trad. Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. Das crianças, do Teatro, do Não-Compreender. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 268-285, jul./dez., 2011.

MACHADO, Marina Marcondes. A Poética do Brincar. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. Revista Educação & Realidade, v. 35, n. 2, p.115-138, maio/ago. 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 249-264. Cuiabá: EDUFMT, maio/ago. 2013.

MACHADO, M. TEATRO E INFÂNCIA, POSSÍVEIS MUNDOS DE VIDA (E MORTE). **Revista Aspas**, v. 4, n. 2, p. 3-14, 8 dez. 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos**. Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jul. 2015.

MENDES ANDRÉ, C. (2017). Até quado vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? **Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas**, 4(2). https://doi.org/10.14393/issn2353-3703.v4n2a2017-01

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados:** regulação e emancipação no cotidiano escolar. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas/MG: ANPED, 2003, p. 1-15.

PUPO, M. L. S. B. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia S. B. **Para desembaraçar os fios**. Revista Educação e Realidade. UFRGS: Porto Alegre. v. 30, n. 2, 2005, p. 217-228, jul./dez. 2005a.

PUPO, Maria L. S. B. Improvisação Teatral (Verbete). In: KOUDELA, Ingrid D. ALMEIDA JR. José Simões (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

ROLNIK, Suely: **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

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

SANTANA, Arão Paranaguá de. Teatro e Formação de Professores. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá. Ensino do Teatro e preparação de professores: o caso brasileiro. In: MACHADO, Irley. [et al.] (Org.). **Teatro:** ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J.C., SANTOS, E. S. (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Augustinópolis – TO, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto Político Pedagógico. Palmas – TO, 2018.

SILVA, Renata P. **Estágio em Teatro:** a docência como tática praticante. In GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores. Brasília, DF, 2018. ISSN: 2525-880X

SILVA, Renata P. **Frestas e rachaduras:** experiências para um teatro menor. Comunicação apresentada Jornada de Pesquisa em Arte PPG IA/UNESP 2017 – 2ª Edição Internacional.

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

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula:** Um manual para o Professor. Trad. Ingrid Koudela. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VEIGA-NETO. Foucault & a Educação. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VINAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustin. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Tradução: Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.



