

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFARTES**

PAULA CARINA KORNATZKI

TEATRO COMO OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS ALTERNATIVOS DA ESCOLA

**FLORIANÓPOLIS - SC
2023**

PAULA CARINA KORNATZKI

TEATRO COMO OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS ALTERNATIVOS DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, na linha de pesquisa **Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.**

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira

PAULA CARINA KORNATZKI

TEATRO COMO OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS ALTERNATIVOS DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, na linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Banca Examinadora:

Orientador: _____

Prof. Dr. André Carreira

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro: _____

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro Externo:

Prof. Dr. Narciso Telles

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Como na vida, uma pesquisa também não se faz só. Acredito que o percurso se constrói coletivamente e por isso agradeço a todos que me ajudaram direta e indiretamente neste processo.

Primeiramente à minha família, que sempre me apoia e acredita em mim: minha mãe, Donatila, e meu pai, Laertes.

Agradeço especialmente à minha irmã, Luciana Kornatzki, por me incentivar a fazer o mestrado e me auxiliar em diversas dúvidas metodológicas.

Ao meu agora ex-companheiro Sergio da Silva França, por ter percebido que a pesquisa é importante para mim e ter me dado apoio nisso. À minha enteada, Juliana, por me socorrer nos trabalhos domésticos, permitindo que eu pudesse ler e escrever.

Ao meu orientador, André Carreira, por me dar a atenção que julgo especial para desenvolver a dissertação e por promover uma disciplina com aula prática na pós-pandemia, fundamental para minha pesquisa.

Aos professores Narciso Telles e Diego de Medeiros Pereira, por aceitarem o convite para a apreciação deste trabalho.

Aos funcionários da Escola Municipal Professor Francisco Rieper, em especial à diretora, Josiane Kohn Vicenzi, pelo apoio; à turma do 5.º ano de 2022, que foi muito dedicada à pesquisa, e à professora Sandra. Muito obrigada!

À amiga Magda Schiavon de Rossi, que me ouviu e me incentivou em momentos cruciais deste trabalho. Obrigada pelas longas conversas *on-line* e pelas parcerias em outros trabalhos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), que apoiou este trabalho com a concessão de bolsa de estudo.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), em especial ao Prof. André Carreira, pela defesa aguerrida dos pesquisadores docentes e do ensino da arte.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre formas de ensinar teatro na escola de ensino fundamental, referenciando-se em espetáculos teatrais e pesquisas que se inserem em espaços não convencionais. Ela resulta do desejo, apesar das adversidades, de estabelecer o ensino de teatro em uma escola de educação básica do município de Joinville, Santa Catarina. A partir de exercícios teatrais e de Deriva, exploro com os/as estudantes os espaços escolares fora da sala de aula, para criar cenas teatrais e performáticas a partir da inserção da ficção. Busco inicialmente estabelecer um olhar distanciado para cada espaço de uso cotidiano, que rompe com os hábitos e abre para possibilidades criativas. O diário de campo sobre as aulas de teatro foi relacionado com os conteúdos de autores como André Carreira, Marc Augé e Miwon Kwon. Minha premissa de trabalho é que, realizando aulas de teatro em espaços alternativos da escola, podemos provocar a ressignificação desses espaços, buscando uma ação política e educativa para a liberdade e criação de novas formas de ver o mundo.

Palavras-chave: Teatro; Escola; Não lugar; Espaços; Cotidiano.

ABSTRACT

This research aims to reflect on ways of teaching theater in elementary school, referencing in theatrical shows and research that are inserted in unconventional spaces. It results from the desire, despite adversities, to establish the teaching of theater in a school of basic education in the municipality of Joinville, Santa Catarina. From theatrical and drift exercises, I explore with the students the school spaces outside the classroom, to create theatrical and performative scenes from the insertion of fiction. I initially seek to establish a distanced look at each space of daily use, which breaks with habits and opens to creative possibilities. The field diary about the theater classes was related to the contents of authors such as André Carreira, Marc Augé and Miwon Kwon. My working premise is that by conducting theater classes in alternative spaces of the school, we can provoke the resignification of these spaces, seeking a political and educational action for freedom and creation of new ways of seeing the world.

Keywords: Theatre; School; No place; Spaces; Everyday.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cena da peça “A morte de Zé Malandro”.....	18
Figura 2 – Estrutura arquitetônica da Escola Municipal Professor Francisco Rieper	23
Figura 3 – A turma buscando elementos para caracterização	27
Figura 4 – Cena dos meninos no <i>hall</i> de entrada dos banheiros	27
Figura 5 – Cena dos meninos em frente ao balcão da cozinha	28
Figura 6 – Cena de um grupo de meninas sobre os bancos e as mesas do refeitório	28
Figura 7 – Cena de um grupo na quadra de esportes	29
Figura 8 – Cena de um grupo no jardim e no pomar nos fundos da escola	29
Figura 9 – Pose dos/as estudantes atadores e plateia	30
Figura 10 – Apresentação da esquete “Eles que não se amavam” na Mostra de Arte	37
Figura 11 – Estudantes fazendo as Derivas pelos espaços escolares	39
Figura 12 – Estudantes fazendo exercícios teatrais de estabelecimento de relações com os espaços de maneira afetiva	40
Figura 13 – Elaboração e ensaios das cenas	43
Figura 14 – Estudantes atadores/as com a plateia na apresentação das cenas	45
Figura 15 – Cena da peça <i>Das Saborosas Aventuras de Dom Quixote</i>	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.2 OBJETO DA PESQUISA	14
2 FORMA E CONTEÚDO NA LINGUAGEM DO TEATRO ESCOLAR: PROCEDIMENTOS DA AULA DE TEATRO EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS	19
2.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA	24
2.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	31
2.3 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS	45
2.4 O QUE AS CRIANÇAS FALARAM SOBRE AS EXPERIÊNCIAS	47
3 OS ESPAÇOS ESCOLARES E AS POSSIBILIDADES DE RUPTURA POR MEIO DA ARTE	53
3.1 ARTE <i>SITE-SPECIFIC</i> E A TRANSFORMAÇÃO DOS LUGARES	57
3.2 AS POTÊNCIAS DRAMATÚRGICAS DOS ESPAÇOS: DO TEATRO PROFISSIONAL À ESCOLA	66
3.3 APROPRIAÇÃO, USO, TENSÕES E POTENCIAIS TRANSFORMADORES DOS ESPAÇOS ESCOLARES POR MEIO DO TEATRO	72
4 CONCLUSÃO	75
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE	87

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa busquei explorar alternativas para expandir o fazer teatral na escola de ensino fundamental em que leciono e colaborar com as discussões acerca da pedagogia teatral. Diante da carência de espaços construídos especificamente para realizar exercícios teatrais, pretendo, em minha docência, utilizar espaços alternativos para a prática teatral, quaisquer que sejam: refeitório, banheiro, jardim ou fundos da escola. A alternativa à falta de ambientes estruturados para fazer teatro, o que dificulta a realização de espetáculos de sala, não impede que haja uma perspectiva que tenha seu foco na ressignificação dos espaços e na busca de uma ação política e educativa que tome os espaços escolares, apropriando-se deles da maneira que a linguagem necessitar.

O contexto desta pesquisa é a minha prática de ensino de Artes numa escola da região de Pirabeiraba, município de Joinville. Selecionei uma turma de 5.º ano, devido à maior autonomia e capacidade de abstração dos/as estudantes. Em Pirabeiraba há uma região com área de preservação ambiental (APA) onde passa o rio Cubatão, que abastece com água potável 75% da cidade. É onde se situa a Escola Municipal Professor Francisco Rieper, unidade de ensino em que atuo e que possui uma média de 120 alunos matriculados. Trabalho com crianças dos anos iniciais, que vão do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental. As turmas estão conformadas por uma média de 18 alunos. É uma escola pequena, mas com diversos espaços, como jardins, quadra coberta sem paredes, refeitório pequeno que ocupa o pátio coberto, biblioteca, banheiros e uma pequena horta. As turmas de 1.º a 5.º anos são seriadas e há uma turma de educação infantil. A comunidade é composta por famílias de origem branca, em sua maioria, com condições financeiras estáveis. Algumas cultivam a lavoura e outras trabalham na indústria.

Sou professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Joinville desde 2008. Meus pais eram originalmente agricultores, mas depois mudaram as profissões para pedreiro, o pai, e a mãe foi costureira, cuidadora de idosos, professora de artesanato, massagista e agora técnica de enfermagem. Mulher, branca, heterossexual, divorciada, sem filhos, formada no ensino fundamental e médio em escolas públicas. Moro nesta comunidade/bairro desde o meu nascimento. Comecei a trabalhar com 14 anos de idade como faxineira diarista, depois auxiliar de cozinha, auxiliar de padaria, até entrar na faculdade de psicologia com 20 anos (da qual desisti por questões financeiras). Aos 22, ingressei (graças ao incentivo do meu então professor de teatro e amigo Marco Vasques) na graduação em educação artística, com habilitação em artes cênicas da UDESC.

O contexto social em que me desenvolvi da infância à idade adulta apresentou-me regras, acontecimentos, conceitos e estruturas que busco entender desde a graduação. Frases como “esses são modos de menina?”, “não fale besteira”, “não seja dengosa, não faça graça”, “não seja exibida”, “se comporte”, “obedeça!” sempre me foram proferidas durante toda a infância. Na escola, deveríamos ser comportados, obedientes e quietos, mas confesso que gostava das turmas barulhentas das quais participei, porque eram as comentadas entre os professores, e isso me dava uma sensação de força/poder/importância/resistência. Silêncio, obediência e notas boas eram recompensados. Algazarra e desobediência eram punidas. Reconheço que, como criança, aluna e mulher, sempre fui silenciada e subalternizada. Meu sonho de fazer arte me acompanhou desde a infância, mas era impossível realizá-lo na escola, porque não havia professores da disciplina e, quando havia projetos e apresentações, eu não podia participar porque não tinha o padrão de corpo e expressividade apropriados para tal. No entanto, essas experiências não impediram de me realizar como artista e professora, apesar de que algumas vezes ainda me sinto insegura em protestar, falar minha opinião e me expressar como artista, marcas estas da discriminação e do tolhimento vivenciados na minha educação.

Hoje leciono arte em minha região de origem e noto que os mesmos pressupostos educacionais são difundidos tanto em casa quanto na escola. Os pais e as mães não educam muito diferentemente de como foram educados e buscam reforçar os valores que sustentam o sistema em que vivem. Há sempre um temor de que os novos causem desordem no sistema cultural e que, não vivendo como os pais, não consigam sobreviver. Além disso, uma expressão “militarista” ainda impera na escola com a disposição das carteiras em fileiras, a necessidade de silêncio e a obediência devida a professores/as, diretores/as e outros/as superiores/as.

Vejo que a escola mantém a ordem, a disciplina e a obediência com a ritualização do uso dos espaços. Cada um deles pressupõe um ritual de uso que deve ser aprendido, de forma semelhante à obediência militar, herança histórica ainda presente na educação que encarna um ideal de disciplina e ordem massiva. Em sua estrutura física, a unidade possui uma planta funcional pressuposta pelas concepções dos adultos. Tal estrutura também forma cidadãos, ou melhor, propõe modos comportamentais de formação. Assim, as pessoas têm expectativas quanto aos espaços dados e adequados para realizar suas funções, ao passo que também são condicionadas pelos espaços.

A escola, como instituição governamental, zela pela ordem e pela higiene. O espaço escolar acolhe todos/as e visa fornecer um tipo de bem-estar, mas não permite a expressão particular de quem o frequenta. Esse é um espaço que trata de ser “neutro” e funcional, mas que

na realidade não está conformado para estimular o desenvolvimento cultural próprio de quem o frequenta, já que cultura não é apenas um produto a ser adquirido, e sim conteúdos e práticas elaborados a partir do indivíduo na relação com o grupo e com o meio ambiente nas mais diferentes formas de trocas, produção e comunicação mútua.

As conformações espaciais e comportamentais das escolas implicam a realização de atividades que respeitam essas delimitações. Exatamente por isso, isto é, pelo desenvolvimento de projetos educacionais que não privilegiam as linguagens visuais, a aula de teatro não esteve adequada a essas delimitações desde que voltei para Joinville depois da graduação, em 2006.

Apesar de receber o auxílio de algumas diretoras de escolas para realizar peças teatrais e participar de concursos de teatro, outras não me apoiaram na realização de tais aulas, devido à inadequação entre espaço e disciplina (silêncio e ordem). Assim, essa linguagem artística deveras importante para a formação de cidadãos/ãs ficou excluída das escolas joinvilenses. Porém ainda tenho o desejo de lecionar teatro, seguindo as diretrizes da Nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e, com esta pesquisa, conquistar o espaço do teatro nas escolas em que trabalho.

Tenho um olhar voltado para o meio ambiente, nutrido desde a infância por acompanhar minhas avós pelos vastos jardins, meus pais nas plantações, depois meu pai nas construções, nos caminhos até a escola que fazia a pé ou de bicicleta. Minha experiência com o teatro em espaços alternativos e teatro de invasão, realizado na disciplina de Montagem do Curso de Graduação em Licenciatura em Teatro, do Ceart – UDESC, fez aparecer em mim um desejo e uma curiosidade de aprofundar esta modalidade teatral. Aliada a isso, também tenho simpatia pelas questões ambientais e ecológicas, pela arquitetura e geografia. Inclusive participei com meus alunos de oito edições do Concurso Teatral Água para Sempre, da Cia. Águas de Joinville, entre 2010 e 2019.

Por outro lado, desde a minha volta a Joinville, depois da graduação, e meu ingresso na rede municipal de ensino, venho me deparando com um problema fundamental para o ensino de teatro: a falta de espaço adequado. A sala de aula, com sua estrutura e mobília, não ampara, nos moldes ideais, o ensino de práticas teatrais. Além disso, a matriz curricular de Joinville não incluía os conteúdos para o ensino de teatro, o que me obrigava a seguir apenas o currículo de artes visuais, já que os planejamentos são revisados pelas supervisoras. Outro fator que sempre dificultou a realização das aulas de teatro de forma sistemática foi a exigência de disciplina, silêncio e limpeza por parte das equipes gestoras das escolas em que trabalhei. Quer dizer, era

esperado que eu mantivesse os alunos em silêncio, sentados em suas cadeiras e produzindo sobre papel.

Hoje, porém, sinto que a potencialidade do teatro como instrumento de inclusão, discussão, expressão, construção de cidadania e agenciamentos necessários é fundamental. Percebo que as crianças e os adolescentes precisam se expressar para poder se conhecer. Acredito que o teatro é um ritual prático e eficaz na construção de agenciamentos e empoderamento das crianças. Vejo, portanto, a necessidade de se implantar a cultura teatral nas escolas para proporcionar questionamentos e novas elaborações espaciais, e utilizar os espaços escolares com mais liberdade e criatividade. Para isso, pretendo realizar exercícios de apropriação de espaços alternativos à sala de aula, com execução de aulas e espetáculos nestes espaços, para provocar a curiosidade, o espanto, a excitação e a modificação do olhar sobre a arte do teatro, como também sobre os espaços escolares.

Desse modo, minha pesquisa e minha prática docente têm, hoje em dia, as marcas que fusionam esses elementos de modo não acumulativo. Isto é, minha prática não nasce da pesquisa teórica; elas se misturam. Considero que toda a minha trajetória de formação, como pessoa, artista e acadêmica, culmina nesta pesquisa na forma de identidade e desejo de fazer teatro.

Na prática que sustenta meu projeto de mestrado, utilizo também o termo performance, pois considero que isso me dá mais liberdade com relação às formas dos trabalhos práticos a serem realizados com os/as estudantes. A palavra teatro induz à ideia de uma obra completa que conta uma história com começo, meio e fim, enquanto o termo performance abre espaço para algo mais fluído e, até mesmo, fragmentado. Isso não implica que eu, enquanto pesquisadora, reafirme isso como algo que realmente define ambas as categorias artísticas, pois reconheço que são modos criativos que se sobrepõem.

A diversidade de histórias, hábitos, costumes e gostos é característica da escola em que trabalho. Numa didática vertical e bancária, isso desaparece um pouco, mas, na prática teatral que me proponho a realizar, as diferenças podem emergir. De fato, na aula de arte do cotidiano escolar, não podemos excluir ninguém; assim, meu desafio é lecionar para a turma inteira. Além disso, o teatro desafia mais a emersão dos talentos do que a prática de desenho, pois, em geral, quem faz teatro se expõe com o corpo todo. Desejando não excluir aqueles que supostamente “não têm talento” e aqueles que não são geralmente escolhidos para participar das peças escolares, decido fazer teatro com todos/as, porque quero que a minha aula de arte seja democrática e não quero reproduzir as situações que vivi na infância. É possível que todos/as pensem que o único espaço propício a isso seja a quadra de esportes ou a própria sala de aula,

com os móveis arrastados para os cantos. Ainda assim faltariam cenários, objetos e figurinos, elementos que a escola pública não tem verba para comprar nem espaço para guardar. Dessa maneira, diante da carência de condições apropriadas dos espaços escolares, a arte *site-specific*¹ me estimula a enxergar cada canto da escola como um potencial espaço cenográfico inspirador para a criação artística. A diversidade de espaços pode acolher, também, a diversidade dos integrantes da sala de aula e ampliar o seu território de apropriação e identidade na escola.

Silvio Gallo (2016, p. 15) relaciona o conceito de literatura menor, cunhado por Gilles Deleuze, com a educação menor, afirmando que “se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”. Desse modo, de forma ampla, a pesquisa sobre teatro em espaços alternativos da escola seria uma ação micropolítica, que age nas rachaduras das estruturas do poder hegemônico, tendo em vista que os recursos para a realização de uma aula de teatro nos moldes da cultura hegemônica, em palco italiano, por exemplo, são inexistentes. Assim, a iniciativa da professora militante que pesquisa novas formas de ensinar teatro está em buscar os espaços possíveis, observando a potencialidade, e em não almejar o espaço ideal do ponto de vista hegemônico. A dificuldade pode se transformar em oportunidade de realização de uma aula que possibilita construções poéticas relacionadas com o cotidiano escolar, de significados profundos, por meio dos espaços de uso comum.

Por certo, com o teatro em espaços alternativos da escola, podemos inserir a ficção no cotidiano escolar; isso pode provocar rachaduras na formalização dos espaços, processos estes que geram novas maneiras de ver e pensar a escola habitualmente ocupada com rituais rotineiros. Ao questionar os espaços escolares estabelecidos, criamos a possibilidade de questionar e reinventar hábitos e costumes que sustentam o poder e a cultura hegemônicos. A prática teatral, com seus exercícios, jogos e processos poéticos, inseridos na rotina escolar, caracteriza-se por uma ação micropolítica de resistência à cultura hegemônica.

A ação micropolítica da educação menor (GALLO, 2016), enquanto ensino de teatro em espaços alternativos da escola, pode contribuir com a ação decolonial. Há que se levar em conta que a história da América Latina se reflete em nosso cotidiano escolar, na forma de modernidade colonial e suas tendências, já que “[...] a modernidade é definida, segundo Aníbal

¹ *Site-specific* é um termo usado para designar projetos para espaços reais, não apropriados à prática artística. Trata-se, em geral, de trabalhos planejados em locais determinados, em que os elementos artísticos dialogam com o meio circundante para o qual a obra é elaborada. O termo sítio específico faz menção a obras criadas a partir de relações com o ambiente do cotidiano das pessoas.

Quijano, como a expansão do capitalismo em escala mundial, tendo sua fonte na descoberta da América e na colonização (QUIJANO, 1992 *apud* BISIAUX, 2018, p. 647). Podemos comprovar isso observando a reconhecida influência de órgãos como o Banco Mundial na elaboração da Nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), informação que o próprio documento relata em sua introdução.

Entendo a escola como uma instituição colonial que visa manter o *status quo* da sociedade moderna. Seus objetivos são expressos no documento que orienta a educação no país, como, por exemplo, os objetivos de desenvolvimento de habilidades e competências que se relacionam com o sistema econômico hegemônico. Em contraposição, a aula de teatro em espaços alternativos da escola tem como foco procedimentos relacionais que, por meio da ficção, podem ajudar os/as estudantes a observar e criar uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem.

Dessa maneira, o teatro em espaços alternativos da escola também está relacionado com a categoria de teatro menor, desenvolvida por Heloisa Marina da Silva (2017). Segundo a pesquisadora, o teatro menor é caracterizado por não depender de recursos institucionais e governamentais e por configurar-se como uma estética singular. São produções itinerantes que circulam com recursos próprios, moldadas pelas relações com espectadores de diversas culturas. São realizadas por grupos de teatro que trabalham inspirados no sonho e no desejo de fazer arte, que se estruturam em relações horizontais quanto à produção, gestão e recepção. Como afirma a autora, “são modelos de produção que operam, propositalmente, com falhas, com erros, com desconexões aos formatos de produção industrial” (SILVA, 2017, p. 73). Portanto, podemos perceber, nas minoridades do teatro e da escola, a centelha da mudança, a potencialidade de criação de novas ideias, ideais e mundos.

1.2 OBJETO DA PESQUISA

O termo que escolhi usar para denominar outros ambientes que não a sala de aula é espaços alternativos da escola. “Alternativos” sim, e não apenas “espaços”, porque, estando imersos/as na rotina escolar, se não formos estimulados/as a ver e pensar em algo além do habitual, ao falarmos em espaços escolares, o que virá à mente pode ser apenas o pátio, o espaço multiuso e a sala de aula. Esta prática favorece a discussão de temas mais ligados à realidade imediata dos integrantes da experiência e, por isso, se torna uma aula mais significativa para os/as estudantes. Nela, há abertura de um lugar para falar e expressar o conteúdo próprio, o que

facilita a prática de um teatro menos ilusionista e moralista, mais ligado às questões reais e atuais da vida dos/as estudantes e que, por isso, produz sentido. O palco convencional parece permitir ou induzir que a fantasia leve o discurso para lugares idealizados e hegemônicos, longe da realidade, menos polêmicos e mais seguros aos olhos dos/as adultos/as. Exemplo disso são as produções cênicas com estudantes, que são apresentadas em eventos escolares com a audiência dos familiares. Em geral, essas produções são conduzidas de maneira pouco democrática pelos/as professores/as, sobre formas e conteúdos moralistas e tradicionais, com mensagens afirmativas e inquestionáveis. Esse tipo de produção artística não permite que as vozes das crianças, com suas angústias e questionamentos, apareçam.

Alain Badiou (2017) fala que a realidade é a parte impossível de algo, aquilo que vai além da formalização, como, por exemplo, a igualdade para o capitalismo. Ele afirma que o comunismo é a realidade do capitalismo; por isso o real causa uma cisão naquilo que é formalizado. Assim, aplico essa lógica ao ambiente escolar: a sala de aula como o espaço onde ocorre a educação formalizada, sendo a realidade todos os outros espaços da escola. Outra comparação é possível fazer em relação ao teatro convencional, entendido como formalização que se contrapõe à realidade do teatro performático.

Minha hipótese considera que a ocupação artística faz com que o espaço seja transformado em um *site-specific*, ou seja, durante a sua realização, é a obra que define sua utilização e significado artístico, atribuindo-lhe outras memórias. O espaço, mesmo que praticado, porém, sendo um local transitório e padronizado, pode ser considerado um não lugar. Assim, as ações artísticas oferecem resistência à modelação das escolas em não lugares, pois favorecem a criação de relações, identidade e história. Assim sendo, pode-se entender que a ação da arte no espaço da escola é uma forma de resistir à tendência de transformação da escola em um não lugar.

Quando a arte escapa do espaço tradicional formalizado, potencializa o próprio sentido, porque passa a instigar a curiosidade sobre os motivos que levaram os/as autores/as a realizar a transposição. A forma e os procedimentos da arte também necessitam de mudanças, pois é preciso levar em conta as relações com o ambiente. Quando o fazer artístico invade espaços do cotidiano, o faz para romper com os sentidos que imperam naquele lugar. Desse modo, ao usarmos e ocuparmos os espaços e objetos do cotidiano, realizamos ações automatizadas e não notamos os significados mais profundos neles impregnados. Nesse sentido, a arte, como um ritual de reflexão e diálogo, pode nos proporcionar novos olhares sobre a realidade em que vivemos.

A performance teatral possui a característica de flexibilidade estética capaz de invadir e ocupar qualquer espaço. E isso a torna muito atraente, devido aos acontecimentos inusitados que pode promover. Tendo em vista a maleabilidade dos corpos e das falas, podemos nos adaptar aos diferentes espaços e executar neles uma intervenção artística teatral e performática. O teatro em espaços alternativos pode interferir no repertório de usos dos espaços e proporcionar novas formas de vê-los, projetá-los e usá-los, como podemos perceber nas obras do teatro de invasão. Espetáculos desta modalidade teatral podem conter importante conteúdo de análise e inspiração para as aulas de teatro. Outros aspectos técnicos do teatro de invasão também inspiram a prática desta pesquisa, como, por exemplo, a inserção da ficção, a duplicidade do espaço e a maneira como a cena teatral estabelece relações com os espaços escolares.

Ressalto ainda que as forças que possivelmente interferiram no intento deste trabalho estiveram ligadas principalmente a aspectos da realidade escolar que dificultaram o ensino de teatro, como as limitações de tempo e espaço. A turma com a qual realizei o projeto tem uma aula de artes de 45 minutos por semana. Os/as estudantes possuem pouca experiência com aulas de teatro e a turma é conformada por 23 estudantes. A matriz curricular da rede municipal de ensino de Joinville indica que o conteúdo de teatro é de aprendizagem complementar (não focal) e pode ser trabalhado apenas nos dois últimos meses do ano. Além disso, não há uma sala para realização de exercícios de preparação inicial para a performance teatral corporal e vocal nem espaço para guardar materiais. Diante das dificuldades percebidas, conto com o apoio da diretora da escola para realizar esta pesquisa.

Há também o fato de a comunidade escolar (alunos/as, pais, avós, tios, corpo docente, corpo administrativo, funcionários da manutenção) possuir uma visão utilitária sobre o teatro que corresponde à celebração de datas específicas. Uma função limitada, ilustrativa e pedagógica do teatro caracteristicamente moderno/burguês, talvez porque as pessoas têm uma concepção de teatro como espaço de diversão, de *status* e exibicionismo, de afirmação e propagação dos valores hegemônicos. Apesar disso, nesta pesquisa, privilegiei o teatro (seus elementos e sua história) no cotidiano escolar enquanto linguagem a ser construída e exercitada pelos/as alunos/as.

O objetivo principal foi produzir uma experiência que discute o espaço da escola — da minha escola em particular — como lugar para a prática artística. Por isso o foco do processo foi realizar uma experiência de criação a partir da perspectiva do *site-specific*. Com base nisso, problematizei o fazer teatral na educação, articulando conceitos como “teatro de rua” e “arte

site-specific”, na perspectiva de configurar uma experiência teatral performática e a geração de lugares de experiência. Faço, portanto, uma análise do meu diário de bordo e uma sondagem das impressões que a comunidade terá com o projeto. Além disso, busquei verificar, por meio de entrevista, o nível de aceitação, aprovação e os desdobramentos dos espetáculos com as crianças. Do mesmo modo, procurei observar os efeitos que a prática pode causar na comunidade escolar, tratando de indicar diversos aspectos que foram analisados nesta pesquisa.

A utilização de espaços alternativos da escola, ou seja, espaços que não são construídos para “dar aula”, pode ser muito estimulante para a criação e para o aprendizado. Neste processo de pesquisa em que busco uma educação como acontecimento, o espaço alternativo pode ser um facilitador. No entanto, há necessidade de preparar situações em que o acontecimento é favorecido, pois o uso de um espaço alternativo pode causar no grupo a sensação de insegurança, instabilidade e transgressão. Tal sensação contrapõe-se à rotina segura e entediante de um planejamento assegurado pelas condições do ambiente. De fato, os corpos não estão habituados ao uso de determinados espaços; então, os movimentos precisam ser observados, ou corre-se riscos. O planejamento da aula que conta com os imprevistos deixa o grupo em estado de alerta. Esse momento é propício para o surgimento da criatividade, de algo novo, e convoca a solução de atuação de cada integrante do grupo. Isso é extremamente estimulante.

Por exemplo, nesta atividade que realizei em uma das turmas de 5.º ano da Escola Municipal Germano Lenschow, o conto *A morte de Zé Malandro*, de Ricardo Azevedo, inspirou a criação de cenas teatrais apresentadas em diversas partes da instituição, como no jardim, debaixo de uma árvore e nos fundos. O processo começou com a leitura do texto; depois, após aprofundar o entendimento sobre a história, os grupos foram divididos por cenas; e logo cada um escolheu, com a minha ajuda, o local onde gostaria de realizar sua cena. Os ensaios ocorreram em lugares específicos. No dia da apresentação, as crianças das outras turmas se deslocaram pelos diversos espaços da escola para assistir à peça. Esse experimento caracterizou-se por elucidar, de maneira prática, algumas ideias iniciais que tive a respeito da pesquisa sobre teatro em espaços alternativos da escola.

Figura 1: Cena da peça *A morte de Zé Malandro*.



Fonte: Carla H. C. da Silva Wiggers.

Os capítulos que se seguem mostram minha trajetória de experiência escolar como professora de arte e pesquisadora. Apresento a prática de teatro em espaços alternativos, os planejamentos e as realizações. O referencial teórico vem em seguida como justificativa, estímulo, provocação e choque para o despertar de novas visões de mundo que me influenciaram durante minha atuação como professora na prática de sala de aula.

2 FORMA E CONTEÚDO NA LINGUAGEM DO TEATRO ESCOLAR: PROCEDIMENTOS DA AULA DE TEATRO EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS

Neste capítulo estabelecerei de forma concreta os procedimentos que sustentam minha prática com os/a estudantes. Busco aqui explicitar aspectos da pesquisa, considerando que há bastante diferença em realizar uma experiência com estudantes dos anos iniciais e com artistas já formados. Mesmo assim, parto do princípio de que os elementos aqui descritos são instrumentos que animam a possibilidade de experimentar processos performativos na escola. Além disso, há a possibilidade de colocar em discussão, nas turmas, a própria ideia de teatro e performance. Ainda cabe dizer que, ao refletir sobre forma e conteúdo da linguagem teatral, estou narrando minha própria experiência como docente artista em processo.

Nesse sentido, como proceder nas aulas de arte para realizar criações teatrais em espaços alternativos à sala convencional de aula? A incursão do teatro na rotina escolar necessita fragmentar a linguagem para realizar as práticas diariamente, mas também dar o palco em branco para a criança como se dá a folha em branco para ela criar. Para ela este é um exercício precioso de criatividade, um desafio, uma possibilidade de pôr em prática o que já sabe, de expressar e reconhecer aspectos da própria personalidade e da dos/as colegas.

Criar referenciais imagéticos e teóricos sobre uma prática inovadora para o contexto escolar em questão se faz necessário. Por isso o planejamento contou com abordagem triangular do ensino de arte de Ana Mae Barbosa. Considero a importância em trabalhar um conteúdo com estudantes do ensino fundamental de modo que os ajude a desenvolver habilidades na prática artística, na compreensão do contexto e na apreciação de obras. Além disso, podemos, assim, capacitá-los/as a saber discutir sobre o assunto, numa perspectiva de educação para a autonomia crítica.

O início do processo se deu com exercícios de Deriva, entendendo-a como uma “técnica de passagem rápida por ambiências variadas” (JAQUES, 2003, p. 87) que estaria ligada à psicogeografia e ao comportamento lúdico-constructivo. Ela é guiada por meio de regras que são aplicadas a cada tipo de deslocamento, com objetivo de direcionar a atenção a outros focos que não o uso habitual do espaço. Uma das regras imaginadas para este projeto foi a de fazer perguntas aos espaços, aos objetos e às estruturas; outras regras foram definidas com base em contagem de passos e movimentação do corpo. Há a busca por identificar aspectos singulares de cada espaço, os quais podem levar os/as estudantes a identificar afetos e curiosidades que

os/as fazem distanciar-se do uso cotidiano desse espaço. Assim, cada Deriva resultou em perguntas/pontos/questões/dúvidas geradoras de dramaturgia.

Experimentei um processo de criação artística com foco na performance, com ações decididas pelo grupo, no qual as cenas não precisavam seguir uma sequência lógica narrativa. Nesta pesquisa, os espaços alternativos da escola foram cantos escolhidos conforme o desejo das crianças, que confluíram com a proposta criativa de cada cena. Desse modo os espaços se tornaram específicos para cada cena teatral performática.

As formas finais que cada estudante tomou a partir das relações com o espaço foram intuitivas e surgiram da vontade e da necessidade de cada grupo, conforme os acordos entre os/as estudantes. O conteúdo espacial foi dividido em objetivo e subjetivo, ou seja, material e ideológico, interligando-se de diversas maneiras. O foco da ação pode surgir da relação com as formas, texturas e dimensões reais e inspirar a criação dramaturgica nos níveis ficcionais. Nesse sentido, a estrutura do ambiente foi usada como base e cenário de uma cena que se apropriava da forma em função da ficção, sendo transformada em nível subjetivo. Já o conteúdo subjetivo foi composto pelos significados, pelas funções e pelos textos dos quais o espaço está carregado. Focar nesse aspecto envolveu atitudes, tais como observar o e questionar as funções e os significados. A dramaturgia surgiu de um olhar crítico que tentou identificar e ressaltar as contradições, de modo que pudéssemos orientar as elaborações artísticas na direção de dar voz às indagações.

Quanto ao processo de preparação inicial, proporcionei aos/as estudantes exercícios teatrais cujos objetivos foram potencializar os talentos e as habilidades próprios; criar coesão entre os/as integrantes; determinar o ritmo teatral do momento. Ou seja, criar com o grupo um momento especial, afetivo, com uma cadência de movimento e som que abrisse o tempo e o espaço para a prática teatral, entendendo-a como algo especial, para que os/as estudantes pudessem distanciar-se da realidade cotidiana e criar breves momentos teatrais no desenvolvimento da cena. Meu objetivo foi que pudessem experimentar um estado de concentração e jogo ficcional, que permitisse que eles/elas habitassem o espaço da escola de um modo distinto do cotidiano. Isso certamente se deu de modo efêmero como condição básica de uma performance *site-specific* na qual o passar pela experiência de performar/atuar é o principal objetivo.

Uso o termo “exercício teatral”, porque “jogo”, na escola, possui a conotação de competição, já que faz parte do linguajar da aula de educação física. Explorar o exercício teatral performático colabora com a maneira de apropriar-se dos espaços de maneira coletiva, em que

cada pessoa é considerada em sua peculiaridade, e ninguém é descartado por pensar e ver as coisas de modo diferente do hegemônico.

Neste fazer teatral que se propõe como uma educação menor (GALLO, 2016), tratei de problematizar o uso dos espaços enquanto campo de poder. Diante da formação rigorosa e disciplinadora a que são sujeitadas as crianças, propus a apropriação dos espaços da escola como exercício de empoderamento. Sair da sala de aula, sair da cadeira, sair do silêncio e apropriar-se dos lugares, da palavra, da fala, da arte e da ficção foram os principais impulsos dessa prática. O objetivo foi usar os espaços e transformá-los em função da ludicidade e da brincadeira de teatro, privilegiando a sensação de prazer; contestar os usos por meio da apropriação e invasão de espaços específicos para as cenas desejadas pelos grupos de crianças; proporcionar às crianças o lugar e o poder de falar e ser ouvida, ter compreensões sobre o poder da palavra e os agenciamentos que ela pode realizar.

A escola é também um lugar onde se pode ser visto e ouvido, e não apenas um lugar para ver e ouvir. O corredor, o refeitório ou o jardim podem ser os espaços onde se pode ser visto, ouvido e levado a sério; podem ser os lugares de enunciação das palavras, das presenças e das existências.

Articulação e agenciamento envolvem saber trabalhar em grupo. Ouvir e ver o colega, falar e expressar suas ideias para o seu grupo são habilidades importantes para que o cidadão consiga agenciar-se. Nesse sentido, o empoderamento das crianças é imprescindível para isso. Cantar e dançar em grupo foi um início para o estabelecimento de uma nova ordem e uma harmonia grupal, e para estimular as relações entre os/as integrantes. Uma atividade simples e despreziosa possibilitou ao grupo uma realização coletiva como treino e introdução ao fazer teatral.

Algumas questões percorreram todo meu processo, quais sejam: com proceder quando estivermos no espaço não convencional ou na rua? Quais princípios devemos observar?

É oportuno lembrar que Richard Schechner publicou, em 1994, os *Seis axiomas do teatro ambiental* como resultado de uma longa e detalhada pesquisa sobre teatro em espaços alternativos. O primeiro deles diz que o evento teatral é um lugar de transações relacionais; o segundo, que todo o espaço é usado pela performance; todo o espaço é usado pela audiência; o terceiro, que o evento teatral pode acontecer tanto em um espaço totalmente transformado quanto em um “espaço achado”; o quarto, que o foco é flexível e variável; o quinto afirma que todos os elementos da produção falam sua própria língua; e o sexto, que o texto não precisa ser nem o ponto de partida, nem o objetivo de uma produção; pode, inclusive, não existir um texto.

Considero que esses axiomas podem ser usados como sugestões problematizadoras do fazer teatral em espaços não convencionais, mas não como regras. Eles indicam olhares e direções que podemos seguir para fazer as escolhas quanto ao procedimento criativo de dramaturgia, ações e outros elementos da linguagem teatral. Essa abordagem do diretor estadunidense propõe que o teatro seja um campo estimulador de relações interpessoais; que os espaços achados ou transformados pelo teatro possam servir à linguagem, mas não deve desaparecer com a obra; e o texto não precisa ser considerado o precursor de um teatro que pode ter múltiplos focos.

Especificamente para esta pesquisa, destaco as diferenças entre a apropriação espacial enquanto espaço achado e espaço transformado. Para Schechner (1994), o teatro que se apropria de um espaço não convencional e insere nele elementos ou recursos cenográficos que viabilizam as cenas e servem à ficção consiste em transformação do espaço. Já o teatro que acontece em um espaço dito achado negocia com este em função da expressão de conteúdos subjetivos a ele relacionados.

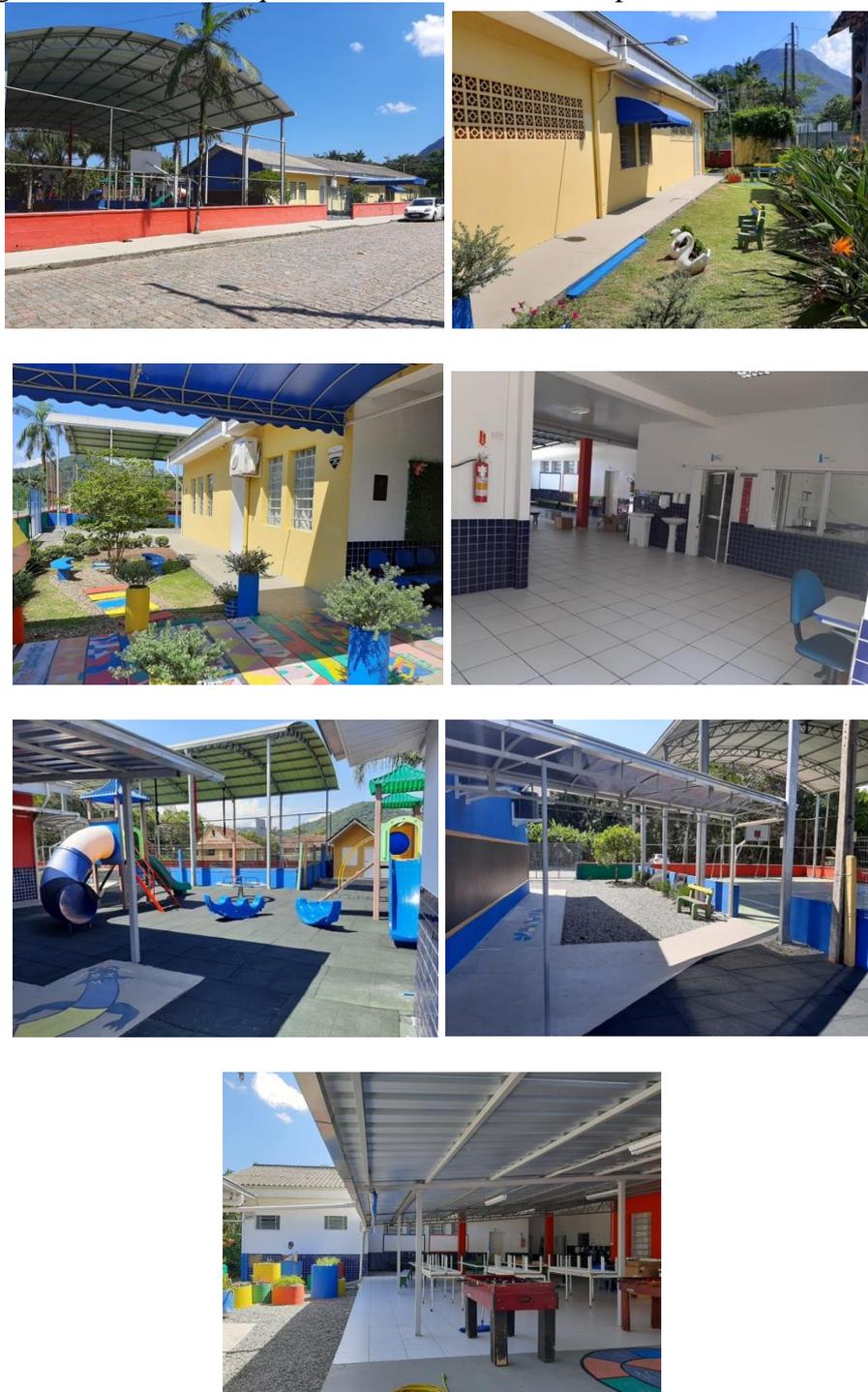
O teatro em espaços alternativos da escola ocorreu como um rizoma, com cenas espalhadas pelos diversos cantos do território escolar objetivo. Para isso, dividi a turma em vários grupos, cada um ocupando um espaço, e levamos a plateia a percorrer um trajeto cujo significado pode ou não ser explorado no contexto do espetáculo. A conexão entre as cenas se deu por meio de um tema, conteúdo ou proposta comum.

Vale notar que a palavra, o texto nem sempre são a parte mais importante de uma encenação teatral e não precisam ser o ponto demarcador da ficção. Considera-se sua importância em contextos culturais em que a comunidade escolar é silenciada e sofre a opressão do silêncio imposto pelo ambiente demasiadamente vigiado. No entanto, no processo de pesquisa com as crianças, observei que o foco deste projeto na exploração dramática dos espaços e na construção de novos sentidos para os espaços escolares em vista de transformá-los em lugares, a ação física, corporal e sensorial e suas relações com o espaço em sua dimensão física sobrepõem-se ao texto. Dessa maneira, a palavra não deve ter mais relevância do que a sensibilização do corpo no espaço, porque ela, nesta prática, pode se tornar um peso com o qual a criança precisa lidar, tirando, em vista disso, seu foco de relação com o espaço.

Assim, a partir desses pressupostos iniciais, os quais me estimulam a ampliar as possibilidades de uso dos espaços escolares diversos para o ensino de teatro, elaboro as práticas desta pesquisa. Realizei-a nas dependências da Escola Municipal Professor Francisco Rieper, localizada às margens da rodovia estadual SC-418, no distrito de Pirabeiraba, município de

Joinville. É uma escola pequena com apenas três salas de aula, uma biblioteca e uma sala de professoras, além de depósitos, banheiros, secretaria, cozinha e refeitório. Possui uma quadra de esportes coberta, um parque, uma horta, um pomar e um jardim. É composta por uma turma de cada ano do ensino fundamental I, e de uma turma de educação infantil, além de equipe de professoras, funcionários/as, diretora e auxiliar de direção.

Figura 2 – Estrutura arquitetônica da Escola Municipal Professor Francisco Rieper.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A turma que participa desta pesquisa é a do 5.º ano; a idade varia entre 10 e 12 anos. Eles/as residem nas estradas próximas e, devido às distâncias e ao perigo da rodovia, o deslocamento até a escola é feito por carro, ônibus ou bicicleta. A maior parte das crianças é de cor branca e descendente de famílias colonizadoras da região. São estudantes ativos/as e curiosos/as, sempre prontos para novos desafios; apresentam gosto pela escola e têm bom acompanhamento dos pais e das mães na vida escolar.

2.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Apresento a seguir os planejamentos das aulas e o relatório do plano de intervenção artística realizado na Escola Municipal Professor Francisco Rieper, com a turma do 5.º ano. Em três dias não subsequentes e cinco aulas, realizamos um experimento de performance teatral em espaços alternativos da escola cujas etapas foram desde a exploração crítica à concepção de pequenas cenas soltas.

Planejamento das aulas da primeira etapa

Objetivo geral: elaborar uma performance teatral em espaços alternativos da escola com os/as estudantes e apresentar para as outras turmas.

Metodologia:

1. Conversar com a turma e levantar questões que os/as afetam em relação à escola;
2. Apresentar o conceito de Deriva;
3. Fazer uma Deriva pela escola com objetivo de perguntar aos espaços e se perguntar sobre eles;
4. Discutir aspectos relevantes sobre habitar os espaços escolares: anotar as perguntas que surgiram em forma de pontos a se desenvolver. Cada estudante deverá escolher uma pergunta e escrever hipóteses de razões e soluções;
5. Apresentar e contrapor os conceitos de espaço e lugar;
6. Formar grupos por afinidades de questões. Cada um deles elaborará uma parte da performance;
7. Escolher, com a turma, um ou mais espaços para a intervenção;
8. Realizar, no espaço escolhido, experimentos de ações cênicas performáticas, a partir dos materiais levantados;

9. Apresentar as performances aos/às outros/as estudantes que farão um percurso pelos espaços.

Descrição das atividades: a atividade será² realizada no prazo de três semanas, com um encontro semanal de uma e duas aulas, totalizando cinco aulas. Como este projeto será realizado em um tempo reduzido, explorarei os espaços e seus sentidos habituais na realização das performances. A ficção surgirá da união entre a intervenção sobre o espaço e o tema do próprio espaço e seu uso rotineiro, pois este primeiro olhar dos/as estudantes será de experimentação sobre as questões de um ponto de vista crítico sobre os espaços escolares.

Na primeira aula, apresentarei o projeto à turma, introduzindo brevemente os conceitos de performance e de Deriva. Em seguida faremos a Deriva a partir da regra de “perguntar e bisbilhotar” os espaços da escola. Todos/as os/as estudantes terão um momento livre de percurso, observação e exploração desses espaços. Poderão entrar em espaços habitualmente não frequentados e/ou proibidos. Comunicarei a diretora e as professoras, pedindo autorização para tal atividade. De volta à sala de aula, registraremos as perguntas que cada estudante fez no quadro. Preparar a tarefa: responder à pergunta escolhida com uma hipótese de causa e outra de reparo da situação.

Para o segundo encontro, levarei peças de figurinos e adereços, além de instrumentos musicais que poderão inspirar os/as estudantes. Iniciarei com a leitura das tarefas e, em seguida, definiremos cinco grupos por interesse temático a partir de assuntos e questões que surgirem. Após essa etapa, divididos/as em grupos, os/as estudantes se deslocarão para os espaços cuja escolha precisará ter relação com as questões levantadas por eles/as. Com um caderno em mãos, pedirei que anotem as palavras relacionadas ao uso do espaço, incluindo placas e palavras de ordem que fazem parte do texto do ambiente. A partir desses textos, criarão uma cena que interaja com o ambiente. Depois de esboçar os roteiros e as cenas, poderão sugerir figurinos e adereços. Como professora, assistirei às cenas e interferirei auxiliando na solução de problemas relacionados à linguagem teatral. Cada grupo ensaiará o esboço de sua cena.

No terceiro encontro, ocorrerá a apresentação. Avisarei as outras professoras e a diretora, solicitando um momento para levar cada turma para apreciar as performances. Na primeira aula, os/as estudantes farão os ensaios usando peças de figurinos, adereços e instrumentos musicais. Passarei em cada grupo para observar as cenas e resolver os últimos detalhes, combinando com eles/as o local onde as crianças espectadoras ficarão. Em seguida,

² Os verbos estão no tempo futuro apenas neste trecho, em que transcrevo o planejamento original.

buscarei a turma do 1.º ano e a posicionarei no local de cada performance; logo depois será a vez da turma do 3.º ano. Nesta última apresentação, os/as colegas poderão assistir às outras cenas. Ao final das últimas performances, todos/as deverão estar no local para receber as palmas e responder às perguntas dos/as espectadores/as.

Relatório das aulas da primeira etapa

Na primeira aula, propus uma Deriva pela escola com o objetivo de suscitar questões sobre seus espaços. Cada estudante realizou a tarefa individualmente e depois relatou suas perguntas na sala. Fizemos uma lista com as perguntas e as dividimos em categorias por espaço. Como tarefa, os/as alunos/as deveriam elaborar possíveis respostas. Esse procedimento teve como objetivo evitar soluções cênicas precoces, o que levaria a personagens e falas estereotipadas. Assim, estimulei-os/as a aprofundar os questionamentos, a fim de transformar as questões em cenas, aumentando o poder crítico indagador das observações trazidas por eles/elas.

No segundo dia, em duas aulas consecutivas, iniciamos com as leituras das perguntas e respostas elaboradas como tarefa de casa. Poucos/as estudantes as trouxeram, apesar de que cada um/a sabia o que queria falar e fazer na performance. As questões principais foram as seguintes:

- *Por que o banheiro das meninas é maior que o dos meninos?*
- *Por que a sala do 3.º ano é muito pequena?*
- *Por que somos obrigados a comer a comida da escola e não podemos trazer de casa?*
- *Por que as salas de aula são todas iguais e têm cores tão apagadas?*
- *Por que tem poucos/as guardas na escola?*

A partir dessas questões, criei cinco categorias temáticas, quais sejam: comida 1, comida 2, arquitetura, segurança e banheiro. E então cada estudante escolheu seu grupo, com limite de quatro integrantes.

Os grupos saíram da sala para escolher seus locais de criação. Deveriam levar pelo menos um caderno para escrever as possíveis falas e depois um breve roteiro. Visitei os grupos e os orientei a registrar o texto do espaço para compor com as perguntas. Estimulei-os a observar placas, símbolos e palavras ou frases habitualmente ditas em cada espaço. Esse processo logo

os/as levou a criar suas sequências de ações. Depois de ver os esboços das cenas e orientá-los/las, convidei-os/as a voltarem para a sala e escolher figurinos, objetos e instrumentos musicais que ajudaram a compor as performances.

Figura 3 – A turma buscando elementos para caracterização.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

No terceiro dia, com duas aulas consecutivas, realizamos ensaios e a apresentação para outras turmas da escola. Explicamos que se tratava de um exercício de teatro, pertencente à aula de arte. A primeira aula foi reservada para os ensaios. Cada grupo tomou seus figurinos, adereços, objetos e instrumentos musicais e se direcionou para o espaço escolhido. Realizaram alguns ensaios, observei cada trabalho e logo chamei a primeira turma para fazer o percurso e assistir às performances. O percurso ficou definido na direção dos espaços internos para os externos: começando pela performance no *hall* de entrada dos banheiros, passando para a da frente do balcão da cozinha, seguida pela performance sobre os bancos e mesas do refeitório, a da quadra de esportes e, por último, a do jardim dos fundos da escola.

Figura 4 – Cena dos meninos no *hall* de entrada dos banheiros.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Nesta performance os dois estudantes saem dos banheiros vestidos com a capa semelhante à das figuras dos heróis que estão coladas nas portas como identificação de gênero. Os/as espectadores/as foram surpreendidos/as com um menino saindo do banheiro das meninas, e isso despertou ainda mais a curiosidade sobre a cena. Em seguida entra um personagem que fala que o nome correto é o da placa colocada pela secretaria de educação que diz “sanitário masculino e feminino”. Ocorre um embate verbal entre eles, que leva ao agarramento e finaliza com o cansaço e a desistência da briga.

Figura 5 – Cena dos meninos em frente ao balcão da cozinha.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na cena acima, quatro meninos discutem sobre a obrigatoriedade de comer a merenda e sobre as possibilidades de escolha. Inicia-se com um toque de sino, seguido pelas perguntas sobre o cardápio e a vontade de invadir a cozinha. Eles criaram um diálogo incomum para este espaço, já que habitualmente as crianças apenas fazem fila e pegam os lanches. A cena finaliza-se com os meninos se negando a comer.

Figura 6 – Cena de um grupo de meninas sobre os bancos e mesas do refeitório.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Já nesta cena (Fig. 6), o grupo de meninas fez um jogral com frases desconexas sobre as palavras de ordem que elas ouvem no dia a dia, tais como “coma!”, “aqui não deixamos

comida no prato” e com perguntas como “por que não podemos trazer comida de casa?” Elas se dispõem de maneira não habitual no espaço do refeitório, e transgridem as regras do seu uso.

Figura 7 – Cena de um grupo na quadra de esportes.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Este grupo composto de um menino e três meninas traz o questionamento sobre a arquitetura escolar. Depois de escolherem o espaço da quadra e experimentarem nele, me pediram para trocar por uma sala fechada e mais aconchegante, na segunda aula. Eu os/as orientei a permanecer no lugar definido e enfrentar o problema da imensidão e da hostilidade do espaço. Eles/as fizeram uma cena em que três colegas estão tristes na quadra, por causa das cores e texturas do ambiente. E são estimulados/as com a chegada de uma pessoa com chocalho e flores nas mãos, falando “está na hora de mudar!”.

Figura 8 – Cena de um grupo no jardim e pomar nos fundos da escola.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na última cena, o grupo que escolheu o tema “segurança” atravessou o espaço com a atuação de cada integrante destacando uma questão diferente da outra. O menino fez a ação de um ladrão mascarado que entra na escola pelo canto do muro e é perseguido por uma menina. Depois de cruzarem o espaço e sumirem, outra menina procura câmeras. E a quarta destaca a proximidade do muro da escola com um rio que passa ao lado, muito proximamente.

Figura 9 – Estudantes atadores e plateia.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Os/as colegas pediram para ver as cenas uns dos outros, então, corriam entre os espaços para dar conta de assistir e também apresentar. Depois da última cena, receberam as palmas dos/as espectadores/as. Logo abrimos para uma breve conversa; algumas crianças fizeram perguntas e comentários para a turma que apresentou a performance. Uma das questões foi “como um menino podia entrar no banheiro das meninas”; as crianças acharam isso muito ousado, mas explicamos que podia somente para fazer a cena teatral.

Este pequeno projeto que se insere em minha pesquisa foi um experimento que me proporcionou, como professora, refletir sobre a condução dos procedimentos da aula de teatro em espaços alternativos da escola. Uma das questões é de que esta modalidade de teatro não ocorre pela simples transferência do espaço interno da sala para o externo; para realizá-lo, é necessário criar relações entre o fazer artístico e o espaço em que ele se insere, transformando-o em *site-specific*. Outro aspecto é de que as perguntas podem ser geradoras de cena, mas esta não deve apenas responder àquelas, e sim desenvolvê-las. E, além disso, que todos/as sentimos prazer ao sair da sala de aula para fazer arte, falar e trazer outras crianças para compartilhar este momento, o que nos deixou com uma sensação de alegria e bem-estar.

Os procedimentos iniciais desta primeira etapa da pesquisa foram desenvolvidos a partir de aspectos subjetivos da relação com os espaços. Fazer perguntas a eles foi um exercício de levantamento de conteúdo básico para a criação de dramaturgia. Para fugir da descrição óbvia e redundante que pudesse gerar tal material, incentivei os/as estudantes a criar ações fragmentadas e disposições espaciais que fugissem das regras habituais de comportamento. Esta tentativa de contrapor texto e ação física é uma estratégia metodológica que uso com a finalidade de produzir resultados poéticos, ou seja, que criam indagação na plateia e abrem para a imaginação e fruição da obra.

A tensão que surge entre o texto e a ação física potencializa a dramaturgia geral da cena. Ela coloca os/as estudantes atadores/as numa posição extracotidiana e desconfortável, o que é

expresso por seus corpos. A plateia vê esses corpos e ouve o texto indagador, e esses elementos compõem o acontecimento teatral incomum aos espaços escolares.

2.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Planejamento e metodologia

O planejamento das aulas envolve a memória, o referencial teórico e a experiência prática da professora pesquisadora. Há uma angústia em planejar, pois se tensiona teoria e realidade. Criamos certa expectativa de realização ideal e bem-sucedida, de uma aula que funcione bem, com atividades que dão a sensação de bem-estar e contentamento. Porém, é necessário levar em conta que o planejamento não precisa ser aplicado com rigor, mas é o fazer, em meio às diversas relações, que determinará os caminhos e o rumo a ser tomado. Seguem os planejamentos originais.

1.^a Aula

Conteúdo: aspectos contemporâneos da história do teatro de rua; elementos da linguagem teatral; jogo teatral.

Objetivo: conhecer, de forma introdutória, o contexto histórico da modalidade teatral a ser estudada; experienciar personagem, lugar fictício e situação.

Metodologia: ver imagens de peças de teatro apresentadas na rua. Assistir a vídeos sobre o teatro de rua em SP. Ler um breve texto. Aquecimento com ciranda, seguido de dança da estátua. Em grupos, improvisar cenas de teatro com base em situações como “contar uma notícia”, tendo como regra o estabelecimento de contato com os elementos do ambiente.

Recursos: sala de aula; projetor de imagens; texto impresso e quadra de esportes.

2.^a Aula

Conteúdo: teatro em espaços não convencionais; elementos da linguagem do teatro; jogo teatral.

Objetivo: conhecer a modalidade teatral citada; experienciar a expressividade do corpo; praticar o foco.

Metodologia: ver imagens de peças de teatro apresentadas na rua. Ler um breve texto. Aquecimento com caminhadas. Durante a caminhada no espaço, fazer contato visual por alguns segundos. Jogo de disputa pelo foco com o grupo todo (siga o líder). Escolher uma ação mímica e repeti-la, depois fragmentá-la e variar os elementos de tamanho, ritmo e forma. Tarefa: trazer uma peça de roupa.

Recursos: sala de aula; projetor de imagens; texto impresso; e quadra de esportes.

3.^a Aula

Conteúdo: teatro de invasão; elementos da linguagem do teatro; jogo teatral.

Objetivo: conhecer a modalidade teatral citada; experienciar emoção e palavra.

Metodologia: ver imagens de peças de teatro apresentadas na rua. Ler um breve texto. Aquecimento com uma ciranda e com exercício de respiração de *taichichuan*. Individualmente, esfregando uma roupa e ouvindo diferentes músicas, evocar as emoções, buscando uma relação imediata com o espaço. Em duplas, escolher um lugar no pátio e refeitório para estabelecer uma conversa sobre relações familiares enquanto realiza a ação de desenhar em um pequeno papel. Em grupos, improvisar cenas de teatro com base em situações como “contar uma história pessoal”, tendo como regra o estabelecimento de contato com os elementos do ambiente.

Recursos: sala de aula; projetor de imagens; texto impresso; e espaços escolares diversos, como o pátio, o corredor, o refeitório, o jardim e o parque, e uma peça de roupa usada.

4.^a Aula

Conteúdo: Deriva.

Objetivo: criar uma atitude livre e curiosa sobre os espaços escolares; produzir o estranhamento dos espaços habituais; produzir material dramaturgício.

Metodologia: realizar Derivas pelos espaços escolares com as seguintes regras, sucessivamente: caminhar 10 passos e mudar a direção; caminhar 20 passos, falar uma palavra aleatória e sentar-se por 10 segundos; caminhar e girar a cada 15 passos (durante o giro, observar coisas que lhe chamam atenção e anotar em um papel). Em seguida, elaborar perguntas e anotá-las nos cadernos. As perguntas devem ser evocadas pelos ambientes sem que sejam exatamente direcionadas a eles. Tarefa: desenhar a escola de outras formas possíveis.

Recursos: espaços escolares; material escolar.

5.^a Aula

Conteúdo: elementos da linguagem teatral; dramaturgia dos espaços.

Objetivo: explorar a expressividade corporal e elencar ações e intenções pessoais; elaborar dramaturgia e cenas.

Metodologia: aquecimento com ciranda e exercício de troca de olhares. Escolher espaços na escola e fazer o exercício de figuras congeladas usando frases como “não tomei café da manhã”, “gastei tudo com nada”, “espere um minutinho que eu quero dançar”, “boniteza é esperada de alguém como você”, etc. Trocar de espaços e falar as frases tocando no chão ou nas paredes. Anotar as ações que mais gostou de fazer.

Tarefa: pesquisar ou criar um pequeno parágrafo.

Recursos: espaços escolares; material escolar.

6.^a Aula

Conteúdo: elementos da linguagem teatral; dramaturgia dos espaços.

Objetivo: elaborar dramaturgia e cenas.

Metodologia: aquecimento com ciranda. Exercício de tensionar uma parte do corpo enquanto caminha pelo espaço; quando parar, falar uma frase do seu texto. Depois, fazer o exercício de condução e resistência em duplas ou grupos de quatro, em espaços escolhidos pelos integrantes.

Recursos: espaços escolares; material escolar.

7.^a Aula

Conteúdo: elementos da linguagem teatral; dramaturgia dos espaços.

Objetivo: criar cenas e ensaiar.

Metodologia: formar grupos e criar relações entre os textos dos integrantes, estabelecendo uma linha dramática. Retomar as ações preferidas e criar um breve roteiro. Elaborar um cortejo com a turma inteira para o final e uma chegada para o início do espetáculo performático.

Recursos: figurinos; adereços; espaços escolares; instrumentos de percussão.

8.^a Aula

Conteúdo: elementos da linguagem teatral; dramaturgia dos espaços.

Objetivo: ensaiar as cenas.

Metodologia: ensaiar a chegada e o cortejo de despedida. Ensaia as cenas.

Recursos: figurinos, adereços, espaços escolares, instrumentos de percussão.

9.^a Aula

Apresentação final

Convidar as turmas dos 1.^o e 3.^o anos para assistir à performance e comunicar as regras: assistir na disposição dada pelo grupo responsável de cada cena; participar quando solicitados; ao final, será realizada uma roda para conversar na quadra da esportes da escola.

Diário de campo comentado

Iniciei o projeto na primeira aula do terceiro trimestre imaginando que na rotina escolar surgissem alguns imprevistos, como passeios e feriados — no dia 11 de outubro, por exemplo, houve um evento em comemoração ao Dia das Crianças e, no dia 15 de novembro, foi feriado.

Além desses, recebi o convite da coordenadora das professoras de arte da Secretaria de Educação para levar uma apresentação teatral para a abertura da Mostra de Arte. Decidi aceitar por se tratar de uma oportunidade de valorizar o aprendizado desta turma em teatro, mas também porque a apresentação ocorreria em local não convencional, apesar de não específico.

1.^a Aula

Na primeira aula, apresentei meu projeto para a turma explicando que se tratava de uma parte da minha pesquisa de mestrado, da qual eles/as já haviam participado no semestre anterior com as aulas de performance nos espaços alternativos da escola. Fiz um resumo sobre o teatro de rua a partir do referencial teórico presente nesta dissertação, o qual foi entregue uma cópia para cada aluno/a, assim como lido e explanado. O texto encontra-se no apêndice desta dissertação.

2.^a Aula

Nesta aula e nas próximas três, o projeto de pesquisa teve uma pausa para realizar um pedido da Secretaria de Educação. Em uma aula, apresentei o projeto de encenação para a Mostra de Arte da Rede Municipal de Ensino de Joinville, entreguei as autorizações para serem assinadas pelos/as pais/mães. Em seguida, fizemos a leitura da história inspiradora da peça *Eles que não se amavam*, de Celso Sisto.

Pedi para três alunos/as virem à frente para ler o livro. Depois, eu li novamente, analisando com a turma e registrando as partes da história na lousa. As crianças anotaram em seus cadernos. Depois escrevemos os personagens e acontecimentos de cada parte da história.

3.^a Aula

Consegui negociar com a professora regente para, a partir desta data, fazer sempre duas aulas-faixa (usei minha aula/atividade). Especialmente nestas duas semanas, a turma foi dividida, e metade ficou com ela na sala. Apenas 13 alunos trouxeram as autorizações assinadas. Este foi o primeiro ensaio da peça *Eles que não se amavam*, adaptação do livro de Celso Sisto. No projeto da pesquisa e no planejamento, sempre tive como objetivo proporcionar uma aula que levasse os/as alunos/as a observar e entender a si mesmos e aos outros, ritualizar, aumentar a concentração e a valorizar a prática teatral. No entanto, durante a realização das aulas, percebi que o mais importante era colocá-los em ação com um objetivo claro, criar um ambiente de troca, comunicação e harmonização do grupo e auxiliar aqueles que tinham mais dificuldades. Então mantive a ciranda do planejamento inicial e inseri a brincadeira conhecida como “joão-bobo”, porque percebi que havia a necessidade de criar confiança e cumplicidade entre os integrantes do grupo. Muitos não conheciam ou nunca brincaram disso antes; alguns tiveram mais dificuldades em se soltar e confiar do que outros. Em seguida, apresentei o roteiro aos/às alunos/as e expliquei a estrutura do espetáculo. Iniciamos com os jogos de caminhadas e depois com os jogos de disputas, conseguindo criar o esboço do espetáculo.

Pensei em criar uma estrutura de espetáculo que fosse favorável e prazerosa para as crianças. Como a história leva para a disputa, os jogos tinham enfrentamento e competição entre indivíduos e entre grupos. Pelo fato de o jogo teatral ser um pouco experimentado no cotidiano deles/as e, por isso, poder levá-los/as a criar cenas estereotipadas, optei pelo jogo psicofísico, com regras menos complexas, que favorecem o envolvimento do corpo todo na ação. Assim, eles/as puderam se olhar durante o espetáculo e sentir mais confiança e menos timidez.

Este foi o roteiro com exercícios performáticos:

Caminhar pelo espaço e encontrar alguém para perseguir e depois encarar. Distanciar-se e formar dois grupos.

Distantes, encontrar-se de dois em dois no meio do espaço.

Encontrar-se e empurrar-se disputando a força.

Cena da fofoca e da divisão dos dois grandes grupos. Vestem camisas.

Os dois grupos disputam imagens (formam imagens em grupos, disputam a melhor e maior, e mais arriscada). Disputa de palavras. Disputa de gritos. Disputa de frases. Disputa de espaço (duas rodas grandes se empurram, podem formar armas com os corpos como um tanque de guerra).

Cena do encontro de dois líderes. Os grupos estão agitados.

Com a chegada do acordo, o tecido do fogo é guardado. Constrói-se a ponte de tecido amarrando os coletes.

4.^a Aula

Duas aulas-faixa. Terceiro ensaio. Aquecimento com ciranda e ensaios. Exercício de jogar bola imaginária em roda. Em grupo, criamos a cena final do espetáculo. Aqui me pergunto: quando um exercício é eficaz? Penso que é quando as crianças se sentem felizes, quando elas entendem as regras e conseguem executá-las, quando o exercício acontece de forma fluída e sem problemas de continuidade, e a professora não precisa chamar atenção por mais de duas vezes. Este grupo consegue transformar a regra em jogo. Nesta aula eu percebi que não precisava fazer os exercícios com o grupo, não precisava mostrar como funciona o exercício com meu corpo.

Trabalhar com alunos e alunas que escolhem fazer teatro, e não são escolhidas, implica aceitar e ter sabedoria para lidar com a diversidade de comportamentos. Digo isso porque durante os ensaios, houve muito problema com um menino novo na escola. Recém-chegado, a mãe ordenou que ele participasse dos ensaios. Notei que o grupo não aceitava muito bem esse novo integrante; assim, ele tinha dificuldade de estabelecer amizades. Buscava atenção dos colegas tocando, chutando, cochichando e empurrando, e não prestava atenção na professora. Já o menino de quem habitualmente é chamada atenção, neste projeto, sentiu-se mais envolvido e agiu em harmonia com o grupo. Penso em atribuir essa mudança ao fato de ter escolhido ele para ser um dos personagens líderes da trama.

5.^a Aula

A apresentação da peça no *hall* da Mostra de Arte das Escolas Municipais de Joinville surpreendeu, porque as crianças conseguiram se concentrar nas ações das cenas, estavam seguras e comoveram boa parte da plateia. Era o evento de abertura, com algumas turmas de alunos/as de outras escolas e lideranças da secretaria de educação municipal. Há que se destacar que estávamos há uma semana das eleições presidenciais do segundo turno, vivendo a disputa acirrada entre Lula e Bolsonaro, que dividia o povo brasileiro. Quanto ao processo, partimos do livro *Eles que não se amavam*, de Celso Cisto, o qual narra a desavença entre dois meninos

que levam o conflito para a família e amigos, até que esse conflito se transforma em uma guerra quando eles se tornam adultos. Depois de ler e analisar as partes da história com a turma toda, enviei um bilhete pedindo a autorização dos/as pais/mães para que os/as alunos/as pudessem ser deslocados/as da escola para o prédio do evento. Apenas dez crianças participaram da apresentação. Após uma primeira aula com exercícios teatrais em grupo, preocupada em proporcionar o sentimento de segurança e garantir uma expressão intensa e sincera, criei um roteiro baseado em jogos. As cenas eram em formato de jogo de disputas ou de troca de olhares que proporcionavam a atuação intensa, já que o foco estava sobre os objetivos do jogo, e não em mostrar a cena, a história. Cuidei para que a disposição dos/as integrantes ficasse frente a frente, de modo que pudessem se olhar. No entanto, as transições entre as cenas eram dirigidas por mim, com um sinal sonoro. Isso tirava deles/as responsabilidade, a tensão de combinar entre si a mudança de cena e o sentimento de insegurança quanto ao desenrolar do espetáculo. Com duração de oito minutos, a peça tinha como partes um jogo de caminhadas pelo espaço, com foco e olhar em pontos diversos; passando para o jogo do “perseguidor x perseguido”, seguido de jogo do olhar entre si ainda durante as caminhadas, que deveria culminar numa “briga” entre dois meninos que se tornariam os personagens líderes do grande conflito. Logo o grande grupo se dividiu em dois grupos que formaram duas filas frente a frente, mas distantes no espaço. O jogo seguinte foi o de olhar para um/a colega e, juntos, direcionarem-se para o centro do espaço, enfrentando o outro, empurrando-o; em sequência, propus uma cena de “fofocas” na qual os integrantes dos dois grupos falavam “calúnias” do outro grupo, como “você sabia que ela não escova os dentes?”; durante esta cena, eles/as deveriam vestir um colete; depois o jogo de disputa de imagens congeladas, individual, em dupla e em grupo; a cena-jogo seguinte foi a do combate de palavras, na qual deveriam xingar-se usando termos que não eram de xingamento (este exercício foi um grande desafio, porque era preciso criar uma tensão entre a ação/intenção e o significado da palavra, descolando a ação em si do significado); em seguida propus uma cena-jogo de grito, por meio da qual cada grupo engatou os braços uns dos outros e deu três gritos alternadamente com o outro grupo, num só fôlego; passado o ápice do conflito, cada grupo pegava um tecido vermelho e, escondido atrás dele, batia os pés no chão; nesta cena-jogo os “líderes” de cada grupo se encontram no centro, seus grupos se acalmam, sentam-se e começam a conversar, lembrando o porquê de toda aquela guerra, e, quando voltam para seus grupos, pedem para abandonar os tecidos vermelhos, tirar os coletes e amarrar um no outro para formar uma corrente que seria amarrada ao outro grupo, formando uma roda; giraram uma volta (com expressão de muito receio), levantaram a corrente no centro, soltaram e deram as mãos, abrindo a roda, e terminaram respirando fundo e se olhando.

A criação da parte final foi uma resolução do grupo todo; eles/as queriam muito fazer a roda. Percebi que, tendo se apropriado de todo o processo, estes/as alunos/as tinham capacidade e vontade de criar o desenlace da peça.

O exercício das caminhadas ajudou o grupo a estabelecer a ocupação do território, de modo que os/as alunos/as puderam reconhecer o espaço, começar a agir nele, diminuir a tensão e criar um primeiro contato com a plateia.

Certo dia, as crianças, preocupadas, me perguntaram se haveria problema se elas rissem na hora de fazer os jogos/cenas de olhar. Expliquei que era preciso se esforçar para se concentrar na ação e que, na hora da apresentação, era melhor se não encarassem o/a colega como alguém conhecido do seu cotidiano, se não lembrassem a relação cotidiana entre eles/as. Pedi que

pensassem no/a colega como apenas um corpo com o qual se relacionariam pela ação determinada.

Um dos meus objetivos no projeto era participar dos jogos teatrais com a turma. Entretanto, percebi que eu não estava com a mesma disposição física dos alunos, o que fez com que os planos mudassem, e eu me colocasse apenas como orientadora dos exercícios. Outra mudança foi o fato de as crianças se apresentarem em um local que não era a escola, alternativo, porém não específico. Além disso, houve a mudança na participação total da turma, pois, diante da necessidade de permissão dos/as pais/mães para sair da escola, somente metade do grupo pôde comparecer.

Figura 10 – Apresentação da esquete *Eles que não se amavam* na mostra de arte.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

6.^a Aula

Em duas aulas realizamos uma introdução sobre as especificidades do teatro de invasão (o texto se encontra no apêndice). Li e expliquei as características desse teatro em comparação com o que já vivenciamos no projeto. Em seguida levei a turma para a quadra de esportes, onde realizamos exercícios com movimentos e respiração da técnica de *taichichuan*. O objetivo era fazer uma vivência que proporcionasse a consciência corporal, mesmo que em níveis iniciais, e preparar para a atuação. O exercício principal escolhido foi o da “cena fragmentada”, por meio da qual orientei os/as alunos/as a formarem grupos de quatro integrantes e criar uma cena que seria apresentada por partes. Expliquei que cada ação da cena seria executada por um/a aluno/a de cada vez, enquanto os outros permaneceriam congelados nas posições de suas ações. Dei um tempo de dez minutos para os grupos combinarem suas criações. Esta parte da aula ocorreu em todo momento na quadra de esportes. Cada grupo apresentou no espaço onde ensaiou, e a plateia se deslocava e se rearrumava para assistir a cada cena. A todos os grupos pedi que apresentassem duas vezes, para que pudéssemos observar os detalhes. Por fim, nos últimos 15 minutos, pedi que cada grupo escolhesse um espaço da escola para realizar novamente sua cena.

Neste momento pude notar que às vezes não é preciso cobrar a realização plena da orientação, pois cada grupo tem seu ritmo. Percebi que alguns grupos levam mais tempo para habitar/colonizar o espaço escolhido, demoram para adequar a cena ao espaço, discutem entre si, confrontando os pontos de vista, e, às vezes, nem conseguem finalizar o exercício.

7.^a Aula

Os objetivos desta aula eram os seguintes: criar uma atitude livre e curiosa sobre os espaços escolares; produzir o estranhamento dos espaços habituais; produzir material dramático. Em duas aulas-faixa, levei a turma para a biblioteca da escola, onde os/as estudantes ficaram sentados em almofadas no chão (porque é lá que tem um televisão com cabo para conectar no computador e passar o vídeo da internet), iniciamos com o vídeo sobre a peça *Das Saborosas Aventuras de Dom Quixote* (“Dom Quixote” - grupo *Teatro que Roda* – Goiás <https://www.youtube.com/watch?v=yi7e7xy9VRM&t=161s>). Porém, com sinal fraco de internet, o vídeo parava. Foi então que comecei a fazer a leitura da história *Romance da Onça Dragona*³, de Bernardo de Mendonça. Assim fui alternando trechos de vídeo e história. Reconheço que não foi uma boa decisão, porque precisava de muito esforço para entender as duas coisas ao mesmo tempo. Alguns estudantes conseguiram acompanhar bem, mas outros não. Às vezes precisei chamar atenção de dois ou três alunos que começavam a cochichar com o colega ou se deitavam no chão. Enfim, o vídeo não carregou, o que impossibilitou de o assistirmos inteiro, e a história foi entendida parcialmente, não fosse pela mensagem final que reforçou o seu sentido. Enfim, sugeri que a história lida fosse a base para a nossa criação final, e a maioria concordou.

Em seguida, passamos para a Deriva. Pedi que todos/as formassem uma roda em pé e expliquei que este exercício já havia sido realizado por eles/as antes, quando fizemos o projeto das performances, mas desta vez seria um pouco diferente. Eu iria utilizar regras matemáticas. Nos três exercícios de Derivas, todos deveriam seguir as instruções: 1) caminhar 10 passos e mudar a direção (para qualquer direção); 2) caminhar 20 passos, falar uma palavra aleatória e sentar-se por 10 segundos; 3) caminhar e girar a cada 15 passos (na direção que parar o giro, seguir andando em linha reta). A cada exercício que eu finalizava, chamava a turma para formar a roda, falar o que sentiram/pensaram e passava outras instruções. Como eu já havia feito este exercício na cidade de Florianópolis, na disciplina de Intervenção como tática arte-educativa, com o professor André Carreira, previ que eles se deparariam com paredes e os orientei que ficassem contando os passos diante do obstáculo até finalizar e mudar a direção. Orientei-os a se permitirem estranhar os espaços, se surpreenderem. Todos/as se envolveram neste exercício com dedicação, de modo que no final da aula estavam exaustos/as.

³ A história conta sobre o encontro de alguns animais à beira de um rio. A ouriça, que prefere ser chamada de loba, fala do alto de uma árvore com o jacaré que está dentro da água e se diz lagartixa. Logo chega um tatu, que afirma ser um gavião raro. Em meio à discussão sobre suas identidades, chega a onça, que procura pelo leão, e aumenta a confusão quando diz ser uma dragona.

Figura 11 – Estudantes fazendo as Derivas pelos espaços escolares.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

8.^a Aula

O objetivo desta aula era criar uma aproximação afetiva com os espaços. Em duas aulas-faixa, sendo as primeiras da manhã, havia maior concentração da turma e, conseqüentemente, mais rendimento. Depois de todas as atividades, sobraram 15 minutos para compartilhar impressões. Pareceu-me que houve mais dificuldades nesta aula, e eles terminaram cansados. Penso que o exercício foi muito amplo, com regras pouco específicas. Ao dispormos em roda na quadra de esportes, notei que a turma se dividiu entre meninos e meninas. Penso que eles/as fazem essa separação por temer ser confundidos/as pelos/as colegas que passam a comentar sobre a intenção de namoro. Depois de fazer o aquecimento com um exercício de mudança de lugar pelo olhar, mesmo assim uma maior interação não foi provocada. Então eu mesma troquei alguns/algumas alunos/as de lugar. Outro exercício foi o de dispor todos em uma roda e fazê-los jogar uma bola imaginária olhando para o/a colega. O exercício seguinte foi o de caminhadas ao som de diversas músicas às quais eles/as deveriam reagir com a forma de caminhar e com a respiração. O objetivo desse aquecimento foi trazer a concentração para um foco interno. Num dos exercícios, escolhi as duplas e pedi que contassem uma história pessoal mantendo contato com os elementos do espaço escolhido. Passei por cada grupo, mas não escutei as histórias; apenas orientei alguns a mudarem de lugar, procurando um espaço que ninguém tinha o costume de ficar. Por fim, juntei metade da sala e fiz um exercício que envolvia os espaços da horta, do refeitório e do banheiro, onde eles foram sugeridos a andar e falar uma frase aleatória, inspirada em seu cotidiano, a cada parada designada por mim. Neste exercício havia muita timidez ao falar; os/as alunos/as falavam em tom muito baixo, para não ser ouvidos pelos/as

colegas. Pedi que ficassem no refeitório e fui fazer o exercício com a outra metade da turma na área do jardim e do pomar. Já este grupo conseguiu expressar-se com mais segurança. Penso que misturar meninos e meninas aumentou a timidez. Na conversa final, pedi que falassem no que o exercício marcou, mesmo que houvesse dificuldade e passassem muito tempo pensando no que falar. Comentei sobre os momentos que achei mais interessantes, como a imagem de um menino atrás de um grande vaso, e de um outro grupo que se sentou sob uma pequena árvore de jacatirão. Este grupo, que era um trio, contou que sua experiência foi muito empolgante, porque, a partir das histórias pessoais, eles criaram histórias ficcionais com humor. Tive que dividir uma das duplas e formar outros trios, porque não havia conexão entre os dois. O objetivo desta aula era promover a sensibilização dos/as alunos/as com os espaços, de modo que eles/as pudessem criar e imaginar momentos afetivos com os/as colegas, com os espaços, e que estes fossem transformados pela experiência. Ao final da aula, notei que, de forma geral, alguns/algumas alunos/as tiveram maior dificuldade em se concentrar no objetivo da aula e em aprofundá-la, diferentemente de outros/as, que estavam bastante empolgados/as e terminaram a aula com vontade de continuar.

Figura 12 – Estudantes fazendo exercícios teatrais de estabelecimento de relações com os espaços, de maneira afetiva.





Fonte: Elaborada pela autora (2023).

9.^a Aula

Duas aulas. Senti-me insegura quanto à vontade dos/as estudantes em participar da aula de teatro e encenar uma peça. No entanto, ao entrar na sala, muitos/as alunos/as vibraram. Assistimos ao *making of Das saborosas aventuras de Dom Quixote*.

Pensei depois que a causa dessa alegria foi motivada pelo fato de eles saberem que iríamos sair da sala, mas não perguntei. Em seguida, expliquei o breve roteiro daquilo que chamei de culminância do projeto. O roteiro começaria com um *flash mob*⁴ durante o recreio em que a merenda atrasaria (fato combinado). A turma do 5.º ano começaria a percussão nas mesas e nos corpos, em seguida eu entraria com a música *We will rock you*⁵, e eles se vestiriam com os adereços correspondentes aos personagens. Depois, todos seriam conduzidos ao parquinho para assistir à leitura dramática da história da onça dragona; em seguida, os quatro outros grupos apresentariam suas cenas nos diversos espaços da escola. Pedi que levantasse a mão quem quisesse ler a história, e quatro estudantes se manifestaram. Entreguei os textos para eles/elas e pedi que fossem ensaiar na biblioteca. Notei que estas crianças, em específico, ficaram satisfeitos com essa alternativa, pois são do tipo de estudante que gosta de objetivos bem claros para criar (já em outras aulas que tinham liberdade para fazer os exercícios criativos, elas não se sentiam à vontade). Percebi que essa tática ajudou a envolver melhor a diversidade de personalidades da turma. Em seguida, assistimos a um vídeo sobre o *making of* do espetáculo *Quixote* e a uma reportagem gravada em um festival há alguns anos. Expliquei que a lógica de criação das cenas seria a história da onça dragona, na qual os animais, mesmo com sua aparência normal, se autodenominaram outro. Portanto, os estudantes deveriam decidir que personagem interpretariam, preferencialmente animais. Expliquei que a caracterização não seria literal, mas apenas um detalhe elucidativo. Depois pedi que os grupos se organizassem; desta vez deixei livre para eles/as se escolherem. Pedi que todos fossem escolher os espaços onde fariam as cenas. Um dos quatro grupos direcionou-se para o local escolhido e começou a criá-la, dois tiveram mais dificuldades e um escolheu o parquinho. Fui até eles e disse que o parquinho seria o espaço da leitura dramática, e eles foram para o espaço da horta. Uma aluna estava com a ideia fixa de encenar uma passagem da série *Stranger Things*⁶ e, por isso, convidou o outro grupo de meninos para se juntar ao seu grupo e começar a conversar ao redor da mesa de pebolim. Fui até eles e pedi que separassem o grupo e continuassem na formação inicial. O grupo das meninas foi para o jardim frontal da escola, e o grupo dos meninos ficou perdido. Orientei-os a ficar no espaço com brita entre a casinha de brinquedos e o parquinho. Dei um tempo para os/as estudantes esboçarem as cenas sozinhos/as, enquanto eu guardava a lousa

⁴ *Flash mob* é um evento performático que se caracteriza principalmente por reunir um grande grupo de pessoas, profissionais ou não, para realizar uma ação artística em um espaço público e por um curto período de tempo. Muitos eventos desse tipo têm como conteúdo artístico a dança ou a música, além de chamar atenção para questões polêmicas ou temas da atualidade. Geralmente causa espanto e surpresa nos transeuntes e usuários destes espaços.

⁵ A escolha da música *We will rock you* foi definida por mim e baseada na observação de aulas anteriores em que, ao sugerir exercícios de percussão corporal, este ritmo sempre era tocado espontaneamente pelos/as estudantes.

⁶ “*Stranger Things* é uma série sobrenatural de ficção científica criada pelos irmãos Duffer para a Netflix. Situada na cidade ficcional de Hawkins, Indiana, a trama começa no ano de 1983 com o desaparecimento do garoto Will. A investigação sobre as estranhas circunstâncias envolvendo seu sumiço leva um grupo de pré-adolescentes a conhecer uma garota com poderes de telecinese e a descobrir uma passagem para um Mundo Invertido. *Stranger Things* se tornou um fenômeno cultural logo após seu lançamento, se consolidando como um dos títulos mais populares entre as séries originais da Netflix. O programa ficou conhecido pela sua ambientação de época e pelas referências a filmes e à cultura pop dos anos 80. No elenco estão Winona Ryder, David Harbour, Finn Wolfhard, Millie Bobby Brown, Gaten Matarazzo, Caleb McLaughlin, Noah Schnapp, Natalia Dyer, Cara Buono, Charlie Heaton e Matthew Modine.” Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/stranger-things#:~:text=Stranger%20Things%20%C3%A9%20uma%20s%C3%A9rie,investiga%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20as%20es.>

digital. Em seguida visitei cada espaço e grupo para orientar e observar os trabalhos. O grupo dos meninos localizado ao lado do parquinho estava com dificuldades de organizar uma sequência lógica devido às brincadeiras e provocações. Um integrante mais concentrado disse, apontando para outros três colegas cujos históricos de comportamento são dos mais difíceis da sala: “professora, ninguém controla eles”. Então orientei-os a ouvir uns aos outros e pedi que o líder mais agitado do grupo explicasse o roteiro que ele imaginou. A partir disso, surgiram as opiniões dos outros. Vendo que estavam começando a se entender, fui para outro grupo, o da horta. Parecia que estavam só brincando, mas antes de esbravejar com eles, pedi que me mostrassem a cena e me surpreendi. No final, eles mesmos já sabiam o que precisava melhorar; então fui para o grupo das três meninas nos fundos da escola. No espaço de 2,50 m por 12 m, há um pequeno pomar, um gramado e quatro caixas de abelha sem ferrão. As meninas estavam ensaiando, mas pedi para repetirem. Ao final, percebi que elas mesmas sentiam que algo não ia bem; sendo assim, orientei-as a não ficarem sentadas, porque essa posição impediria de acontecerem mais ações. A última cena, do grupo de meninas no jardim frontal, estava “sem saída”. Muitas ideias haviam sido pensadas, mas nenhuma solução foi elaborada. Percebi que uma das meninas, a líder do grupo que estava com a ideia fixa sobre uma cena da série da Netflix, queria coordenar tudo sozinha. Orientei-a a ouvir todas as amigas, que as ideias delas iam ajudar a construir a cena e que ela não precisava dar todas as respostas. Assim, deixei-as com menos ansiedade. Fui à biblioteca, e o grupo da leitura dramática pediu para me mostrar o ensaio deles na sala de aula. A leitura estava boa, já haviam ensaiado duas ou três vezes, e estavam gostando da história. O tempo de leitura ficou entre oito e dez minutos. Chegou o fim da aula.

Figura 13 – Elaboração e ensaios das cenas.





Fonte: Elaborada pela autora (2023).

10.^a Aula

Dia da apresentação. Fizemos ensaios das cenas e da abertura. O dia não era dos melhores. Logo que terminamos a etapa de ensaios, começou a chover; então resolvemos adiar as apresentações para as últimas aulas, ou para quando a chuva parasse. O clima, com as chuvas esparsas, influenciou consideravelmente nesta proposta, pois os espaços ocupados como jardim, horta, calçada e pomar se situavam na parte externa. Na intenção de estabelecer a cerimônia teatral com o grupo todo de atores/atrizes e plateia, realizamos uma percussão corporal com a música *Will rock you*, da banda *Queen*, e a cada frase musical eram feitas imagens corporais estáticas referentes ao próprio personagem. Em seguida nos dirigimos ao parque, onde foi realizada a leitura dramática do texto “Romance da onça dragona”. As outras cenas se sucederam sob o suspense da vinda de uma chuva mais intensa, pois uma garoa já era constante. Cada grupo realizou uma cena, a dramaturgia era independente, não havia conexão entre as histórias, apenas o disparador comum da criação, que era a execução de uma personagem. Para facilitar o relato e a análise, vou nomear cada cena e discorrer sobre ela.

Cena “Fantásticos”: esta cena foi realizada por um grupo de cinco meninos na horta da escola. Os canteiros são altos, a terra fica dentro de tubos de concreto de 80 cm de diâmetro. Para eles o espaço foi transformado pela ficção; sua relação com ele foi modificada pela imaginação, e a horta era um navio. Cada ator encontrou sua posição no espaço, e um deles percorria os outros perguntando quem eram. Ao ouvir a resposta, confrontava cada um com seu nome verdadeiro, agindo como quem negasse a ficção teatral. No final, após todos perguntarem quem era, e ele dizer o nome de sua personagem, todos o expulsaram.

Cena “Animais”: este grupo teve dificuldade com o comportamento e com a escolha do lugar para encenar, porque, depois do primeiro dia de ensaio, quando eles definiram a dramaturgia da cena, houve o início de obras na escola, e o local precisou ser trocado. Alguns integrantes faltaram no ensaio e na apresentação. No dia da apresentação, eles pediram para trocar de lugar e escolheram a quadra. Minha preferência era que eles sugerissem um local que apresentasse desafio, mas como já havia problemas dentro do grupo, deixei que escolhessem onde se sentiriam mais confortáveis. O espaço para eles era transformado pela ficção, mas não ficou

claro o que representava. As personagens eram animais representados por máscaras. Um animal ataca outro, e entra um terceiro que o salva. A cena é inspirada na brincadeira do pega-pega.

Cena “Demogórgon”: nesta cena inspirada na série *Stranger Things*, o espaço também foi transformado pela ficção, pois o grupo deslocou sua imaginação para os cenários da série. No entanto ficou claro o uso da parede com o sentido próprio. A cena de amor adolescente ocorreu na calçada da frente da escola, ao lado do jardim de flores, num lugar pouco habitado por crianças, mas de grande exposição e vigiado por adultos. A cena se desenrola com um monstro atacando um menino, e este sendo salvo pela namorada que tem superpoderes.

Cena “Cadela” (este nome parece ofensivo, mas foi uma escolha ousada de uma estudante que desejava questionar os padrões morais vigentes): nos fundos da escola, no pomar, lugar menos habitado pelas crianças, a cena de um grupo de três meninas relacionou-se com o espaço, de modo a negociar com ele os seus significados, e o pomar significou para elas uma floresta. A ação principal era correr entre as árvores. A cena gira em torno da história de três amigas que se desentendem sobre a escolha de suas personagens e se separam. Elas voltam a conversar, se abraçam, de repente começam a atuar como as personagens gata, cadela e ovelha, e perseguem-se entre as árvores.

Figura 14 – Estudantes atadores/as com a plateia na apresentação das cenas.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

2.3 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

Os exercícios teatrais formam o chão desta pesquisa. Eles abrem e preparam para o ritual teatral. Promovem o aprendizado de elementos da arte e estimulam a criatividade. Por isso a escolha e a adaptação dos exercícios precisou ser realizada com cuidado. Para este projeto, foram pesquisados exercícios e jogos teatrais de autores como Augusto Boal (1998), Viola Spolin (1963) e André Carreira (2020); no entanto, as regras foram adaptadas ao tempo, espaço e grupo de estudantes em questão. Após a leitura e seleção dos exercícios, reflito sobre como aplicá-los e, no momento da aula, dou as instruções direcionadas ao objetivo da aula e conforme as possibilidades de entendimento da turma.

Quanto à necessidade de integração do grupo, propus exercícios de cirandas e em roda, promovendo diversão, concentração e interação de forma igualitária entre os/as estudantes. A ciranda equaliza o grupo, inclui e equilibra as diferenças e discriminações criadas em sala de aula, faz com que cada um/a se sinta parte do grupo e fortalece a união. Outros exercícios em roda também proporcionam os mesmos efeitos. Depois da preparação do grupo com as cirandas, vinham as caminhadas, cujo objetivo é de preparar o corpo e a mente para a ação teatral. Esperava-se despertar, mesmo que brevemente, a consciência corporal, o foco e a atenção, estimular a locomoção atenta e a relação com o espaço e com os/as colegas de modo mais neutro possível. Os exercícios de caminhadas podem ter muitas variações de regras como olhar-se, parar e andar, perseguir, imitar, variar intensidade ou velocidade, variar foco ou impulso, variar níveis etc. Durante as caminhadas pelo espaço, pode surgir o jogo entre os/as integrantes, estimulado ou não pelas regras do/a professor/a.

Um dos principais objetivos do projeto é estabelecer um tipo de relação mais íntima com os espaços escolares; a fim de atingi-lo, três exercícios teatrais foram realizados. A cena fragmentada, como o nome sugere, é um exercício que consiste em executar uma cena em partes separadas, na qual a atuação de cada integrante é isolada e acontece em sequência. O exercício começou na quadra, onde cada grupo se apresentou no espaço específico que escolheu e depois selecionou outro ambiente da escola para o qual adaptou a cena. O objetivo deste exercício foi o de performatizar a atuação, a fim de produzir a ação poética nos espaços, para que esta ação se tornasse estranha ao cotidiano. O outro exercício foi o de contar uma história pessoal para um/a colega em um espaço desconfortável da escola, estabelecendo contato com ele. Este exercício, mesmo focado na palavra, tinha como objetivo estabelecer um contato afetivo com o espaço, por meio da evocação de emoções suscitadas pelas histórias pessoais. Não havia

necessidade de atuar, mas apenas contar a história tocando ou se posicionando em cantos não frequentados e estranhos da escola.

O último exercício do dia foi caminhar por espaços de usos cotidianos, como refeitório, *hall*, calçada e jardim, direcionados/as pela contagem da professora, e, pausando em imagens congeladas, falar frases aleatórias. Durante a realização, os/as estudantes não se sentiram confortáveis e confiantes, houve insegurança ao lidar com a palavra, por ter que evocar a lógica e falar em voz alta, surgindo, assim, uma timidez. Por meio desses últimos exercícios, orientei para que eles se esforçassem em estabelecer a relação com os espaços, porém os desafios com a palavra sugaram as possibilidades e a atuação; o jogo e a brincadeira não prevaleceram. O ponto forte deste exercício foi a tentativa de experiência mais íntima com os espaços.

A Deriva foi o procedimento escolhido para promover os primeiros contatos com os espaços escolares, porque ela proporciona uma relação livre com eles, e, por meio das regras, coloca todos num estado performático artístico. Na primeira etapa, levou as crianças a focarem em aspectos subjetivos dos espaços por intermédio da elaboração de perguntas. Elas andaram por eles, guiadas pelo desejo e pela curiosidade. Olharam para esses espaços com olhos questionadores, e isso as fez se distanciar do olhar e do uso habitual. Na segunda etapa da pesquisa, a Deriva foi direcionada por regras objetivas que conduziram os corpos nos espaços e deixaram a mente livre de conteúdo. Isso deu abertura para a surpresa e para o acaso, e o distanciamento permitiu outras descobertas, mais sensíveis do que racionais.

Quanto ao processo de criação artístico-teatral, priorizei o ponto de vista dos/as estudantes. Coloquei-os no centro da problemática da elaboração de suas cenas. Por certo, a combinação e o desenvolvimento das partes e dos elementos da obra artística compõem o problema gerador. As crianças vivenciaram o centro do problema de criação de uma cena teatral em que precisavam combinar seus desejos, sua personagem com as/os colegas, com o espaço, com a dramaturgia e com a instituição escolar.

A partir do impulso originário desta pesquisa — produzir relações entre pessoas e territórios —, conduzi os procedimentos na direção de apresentar cenas para uma plateia. Prefiro não chamar de espetáculo porque não há uma produção que julgo classificá-lo dessa forma. Apesar de não ser um requisito fundamental ao ensino de teatro na escola, a apresentação para uma plateia foi um elemento fundamental desta pesquisa, porque as crianças e os professoras que apreciaram as cenas são componentes do espaço escolar, assim como os/as estudantes atores e a arquitetura. Por outro lado, a turma era proativa, disposta a trabalhar, a ir além dos exercícios e já conhecia um pouco sobre teatro.

A escolha do espaço para a criação e realização da cena não foi conduzida por algum procedimento nem foi definida por mim. Ela surgiu do conjunto dos exercícios preparatórios e do desejo de cada estudante. Em uma análise mais profunda, é possível identificar e relacionar as características do espaço e o perfil de quem o escolheu como forma de leitura da expressão artística que dela surge. No entanto, me limito aqui a analisar apenas os procedimentos.

2.4 O QUE AS CRIANÇAS FALARAM SOBRE AS EXPERIÊNCIAS

As entrevistas foram realizadas de forma oral, conforme a preferência da turma, um pouco antes da apresentação final. Apenas algumas crianças responderam; outras não quiseram falar.

Pergunta: Como vocês se sentiram durante o projeto?

Cátia⁷: Foi muito legal entrar na personagem e ficar enturmada. Eu já tinha visto, mas não sabia como eles faziam para atuar e ali eu aprendi. Foi interessante.

Claudia: Foi bem divertido ir a lugares que nunca íamos na escola. Foi uma experiência diferente.

Carlos: Foi divertido atuar e frequentar os diferentes lugares da escola.

Mariana: Foi divertido porque tivemos que nos conectar e nos comunicar com o lugar, como com a parede e seus buraquinhos.

Andrea: Foi muito legal ter que sair da nossa zona de conforto, que é a sala de aula. E aprendemos a achar o potencial do lugar para conseguir fazer a cena/peça.

Com esta pergunta, meu objetivo era dar um início à conversa. Confesso que esperava respostas mais amplas, mas as crianças já queriam falar sobre as coisas que mais as marcaram durante o processo. Elas apontaram questões concretas, como a comunicação com o lugar e os buraquinhos da parede. Não consegui que eles/as falassem dos próprios sentimentos. As palavras que mais traduzem o que chamo de aprovação do projeto foi “legal” e “divertido”. Pelas respostas podemos perceber que a ação de sair da sala de aula, de frequentar, ocupar e se relacionar com espaços que não estão no circuito habitual de uso foi do que os/as estudantes

⁷ Os nomes das crianças foram trocados para preservar suas identidades.

mais gostaram na proposta. Além disso, foi marcante a experiência de atuar (o que era apenas apreciado pela tela), além da possibilidade de se relacionar de outras formas com os/as colegas da turma. Constato, assim, que foi prazeroso para os/as estudantes vivenciar as relações criativas com as pessoas e com os espaços.

Pergunta: Como vocês se sentiram transgredindo o uso dos lugares?

Claudia: Achei muito estranho e diferente subir com os pés em cima da mesa.

Cátia: Foi legal e estranho me deitar para atuar num lugar aonde nem sequer íamos antes.

Carlos: O parquinho usávamos para brincar, e para mim foi muito estranho ficar deitado no chão dele. O parquinho não era usado para aula.

Peter: Foi estranho e legal se apoiar nos vasos da hortinha da escola.

Vinícius: Era estranho deitar e se apoiar num dos tubos/canteiros da horta. Nunca pensei que eu faria aquilo.

As diversas respostas a esta pergunta trouxeram a palavra “estranho” para expressar o sentimento em relação à transgressão do uso dos lugares. Interpreto que essa expressão remete ao desconforto e à emoção de movimentar e colocar seus corpos de maneiras não habituais nos espaços escolares. Há forte referência às ações corporais nesta questão, e isso me faz refletir sobre a relevância do foco sobre o corpo nas aulas de teatro em espaços alternativos. Para as crianças, o corpo parece ser a morada de todas as experiências, e é em sua concretude que se estabelece o registro do aprendizado.

Pergunta: Quais foram as situações mais interessantes?

Pablo: Pular por cima do plinto.

Tarso: Transformar a caixa d'água num fogão para cozinhar.

Andrea: Fazer barulhos de animais, dormir encostada na parede, correr entre as árvores.

Esta pergunta pode ter feito as memórias virem à tona; no entanto, cada estudante pode pensar que deveria falar sobre a situação mais interessante em comparação aos outros. Talvez

esse tipo de questionamento precise ser pensado de outra forma para podermos coletar mais depoimentos. No entanto, aqui aparecem as diferenças nas sensações de cada um deles em relação às experiências. Para o Marco, pular sobre o plinto foi muito bom, mas esta é uma ação promovida na aula de educação física; é algo comum, mesmo assim, como este menino é o de menor estatura da turma, conseguir pular aquele instrumento e falar sobre isso é o que mais o mobilizou naquele dia. Para o Deivid, que talvez tenha um perfil mais racional, o fato de usar um objeto com outro sentido extremamente diferente o tenha emocionado mais. E para a Amabili, que tem um perfil de liderança, com elegância e inteligência, a experiência de correr entre árvores e fazer papel de animal tenha sido algo que a deslocou do seu papel social habitual; talvez por isso ela tenha escolhido o canto menos frequentado da escola.

Pergunta: Como vocês se sentiram fazendo as personagens?

Cátia: Eu ria porque tinha que matar minha amiga em cena.

Peter: Difícil ter que falar em espanhol.

Claudia: Legal fingir que era um animal.

Tarso: Legal ser o cozinheiro e transformar a horta num barco.

Andrea: Para nós aquele espaço não era a escola, era uma floresta. A imaginação nos leva a sentir que estamos numa vida dentro da floresta.

Carlos: Eu consegui imaginar que estava num lago, e as colegas estavam em cima da árvore. Assim era o parquinho para nós.

A atuação teatral para estas crianças teve como base a imaginação. Para eles/as, a relação entre a realidade de seus corpos e a imaginação gerou muitas tensões. Muitas vezes as crianças se aproximam da realidade e do conhecimento sobre ela por meio da imaginação, mas quando esta precisa criar uma realidade, a cena teatral, há certo conflito entre os elementos de realidade e ficção/representação. Surgem, assim, os desafios de representar, de ser verossímil.

Pergunta: Como foi ensaiar nos espaços em que vocês estavam expostos, com pessoas os olhando? Como sentiram essa falta de privacidade?

Cátia: A guarda ficou vendo nosso ensaio e até nos ajudou falando como a gente estava atuando e o que poderíamos mudar.

Andrea: Eu achei desconfortável, porque alunos da turma do primeiro ano ficavam olhando pela janela e se perguntando o que elas estão fazendo ali, correndo do nada? Eles não entendiam, não compreendiam o que estava acontecendo.

Claudia: As pessoas que viam a nossa cena ajudavam a melhorar nossa cena.

Carlos: O “tiozinho da limpeza” da escola ficava o tempo todo olhando a gente, e eu não liguei.

Cátia: Foi muito legal quando eu fazia a cena de enforcar a Jamili, a guarda quase veio nos separar achando que estávamos brigando de verdade.

Vinicius: Os pedreiros ficavam olhando nossa cena e riam. Principalmente quando o Rodrigo fazia o rebaixado.

Este é um ponto intrigante desta pesquisa: como preparar as crianças para, sozinhas, criarem e ensaiarem as cenas em espaços da escola que a professora não estará amparando o tempo todo. Certamente o fato de ensaiar, tendo sempre em vista a possibilidade de errar na frente de pessoas que não fizeram parte do acordo teatral/educacional/artístico, é um risco. Como a maioria desses/as estudantes frequenta esta escola há cinco ou sete anos, acabam se sentindo mais seguros. Assim, pudemos notar que seus depoimentos sobre as relações com a plateia espontânea e casual foram amistosos. Houve interferência concreta da plateia sobre os exercícios e as criações artísticas.

Pergunta: Como o vídeo e o conteúdo do teatro de rua afetaram vocês e o seu fazer teatral?

Cátia: Me ajudou a não ter vergonha.

Mariana: Eu tinha muita vergonha, mas agora estou com menos vergonha.

Carlos: Eu tinha vergonha e, agora que eu participei do grupo de canto da igreja e deste projeto, estou mais corajoso para falar em público.

Andrea: Eles usam um lugar que eu nunca tinha visto antes. Eles usam coisas recicláveis para fazer o cenário. Me fez mudar meu conceito sobre teatro, eu pensava que tudo tinha que ser novo e perfeito. Mas eles improvisavam e isso me abriu a mente.

Peter: Foi legal ver como as pessoas da rua tentavam tirar a catadora de lixo da peça antes de compreender que ela fazia parte. E as pessoas são pegadas de surpresa pela história.

Cátia: Foi muito interessante ver atores e atrizes descendo dos prédios. Noivas descendo de rapel dos prédios.

Carlos: As pessoas achavam que as pessoas queriam se matar, elas não entendiam que era um teatro. Muito legal porque as pessoas não sabiam o que estava acontecendo, mas estavam curiosas.

As respostas sobre esta pergunta me surpreenderam; eu não esperava que conhecer outros grupos que fizessem teatro de invasão pudesse encorajar as crianças. Não percebi isso durante o processo, pois estava preocupada em concluir um planejamento. Minha perspectiva estava focada na importância do conhecimento técnico ou na justificativa. Mas, para eles/as, que têm muita timidez e medo de fazer algo errado, principalmente em público, esta experiência foi muito significativa e libertadora, porque as crianças viram que é possível, que outras pessoas já fizeram, e se inspiraram com as possibilidades de jogo com o público, elas foram tocadas pela ousadia e coragem dos/as artistas. Por exemplo, o grupo desta menina que deu esta resposta foi aquele que se apresentou na calçada em frente à escola (que pode ser vista da rua), fez a cena de luta e, por isso, quase foi barrada pela guarda. Quer dizer, ao ver a ousadia do grupo de teatro profissional, elas também ousaram, à sua maneira. Além disso, houve certa absorção, pela sala toda, da experiência do grupo *Teatro que Roda* na obra “Das saborosas aventuras de Dom Quixote”, de modo que as crianças ficaram surpresas e intrigadas com as relações entre atores/atrizes e a plateia espontânea. Perceberam, portanto, que o teatro pode ser diferente, maleável e adaptável às formas e aos contextos espaciais diversos.

Pergunta: O conceito de teatro mudou para vocês?

Claudia: Eu aprendi que o teatro não precisa ser num espaço fechado e planejado, mas pode estar ao vivo, na vida real, na rua, pra plateia. Não precisa ser só num lugar fechado.

Andrea: Eu achava que o teatro tinha que ser tudo certinho, bem ensaiado, muito bem trabalhado, mas agora a gente viu que podemos improvisar e criar na hora, sai um pouco da regra, improvisar quando esquece. Pode ir além daquilo que foi ensaiado.

Peter: Antes a gente só era espectador e agora a gente virou ator.

Com esta última pergunta, podemos notar que o conceito de teatro que as crianças tinham foi modificado pela experiência da pesquisa. Houve a desconstrução de uma ideia sobre o teatro que privilegia somente os espetáculos de sala e que são produzidos profissionalmente.

Esta pesquisa aproximou o fazer teatral de uma das classes mais oprimidas da nossa sociedade, as crianças. Empoderou-as, colocou-as no lugar de protagonistas. Permitiu que elas constatassem que o teatro é uma arte complexa, mas acessível e aberta a diferenças e a contextos adversos. Tornou-as abertas para fruírem também outros espetáculos de teatro de invasão, performances e outras obras de arte contemporânea.

Esta pesquisa prática resultou em uma proposta pedagógica que pode ajudar o/a leitor/a em seus experimentos. O material está disponível no apêndice.

3 OS ESPAÇOS ESCOLARES E AS POSSIBILIDADES DE RUPTURA POR MEIO DA ARTE

A partir da experiência que descrevo, me parece importante reafirmar um território conceitual que não só fundamentou minha prática, como me estimulou a realizá-la. Relaciono isso com a necessidade (conforme lei n.º 9394/96) e a vontade de ensinar (e praticar) arte na escola, que nos leva, professores/as pesquisadores/as desta área, a enfrentar a permanente tarefa de atualizar nossa visão sobre os conteúdos e as formas de praticá-los.

Muitos estudos mostram como o ensino de arte e a própria visão dos/as docentes podem criar relações significativas e poéticas a partir do cotidiano da comunidade escolar. Práticas teatrais e performáticas vêm sendo elaboradas com o intuito de romper com limitações de tempo e espaço incutidas (propositalmente ou não) nas redes de ensino por todo o país. A potencialidade que se observa na escola como um espaço-tempo de liberdade criativa, e não só de repetição de formas e conteúdos, é um objeto de estudo instigante para muitos/as pesquisadores/as. Mas, para não ficar apenas ao redor de ideias sobre o espaço escolar de um modo genérico, foi necessário vincular as minhas leituras sobre a escola a diferentes campos relacionados com o espaço.

A respeito disso, Carmina Mendes André (2008), em seu artigo sobre Teatro Pós-Dramático na Escola, traz a reflexão acerca de como os espaços escolares podem ser transformados em espaços coletivos, por meio de ações educativas estratégicas. Indica que os/as professores/as tenham uma atitude provocadora e criativa. Para ela, o êxtase da ação artística, que ocorre dentro de um momento de interrupção na rotina do cotidiano da vida, pode provocar um efeito de distanciamento da realidade objetiva e fazer surgir novos sentidos ou valores sobre “conceitos, representações da realidade e identidades” (ANDRÉ, 2008, p. 127). Assim, conclui que os métodos artísticos modernos não conseguem mais provocar o distanciamento nos olhares contemporâneos; por isso a necessidade de criar procedimentos considerados pós-modernos.

Para André (2008), a estética pós-dramática traz possibilidades legítimas para a construção do conhecimento em arte, já que indica a desconstrução dos mecanismos de massa e o destaque das carências humanas. Ela destaca que, de acordo com Lehmann, um dos procedimentos adotados pela arte pós-dramática é a interatividade dos sujeitos com a obra. Além disso, que tal arte não é mais o meio de comunicação de uma verdade, mas que se abre a interferências e interpretações diversas dos sujeitos que a abordam. Desse modo, a arte é educativa quando nos faz compreender a realidade como algo relativo e passível de mudanças.

Nesse contexto, o/a professor/a precisa provocar o surgimento dos conteúdos internos e sociais pertinentes e de emergência para os/as estudantes, que são as necessidades geradoras de conhecimento.

Feitas essas explicações, aqui cabe uma pergunta: como surge o desafio do espaço cênico no teatro pós-dramático? Lidia Kosovski (2000) afirma que, quanto ao espaço cênico, este sofre mudanças a partir do século XX, em que o ritmo de vida nas cidades modernas não condiz com os princípios ilusionistas usados para criar a cenografia dentro das “caixas pretas”. Ademais, que, ao interagir com o movimento de transformação em vigor, o teatro deixa de ser representativo da realidade, abandonando a verossimilhança. O corpo do ator passa a ser o centro de toda encenação cujo espaço cênico é determinado por ele.

O espaço cênico do palco convencional fornece a segurança de um local em que se pode planejar a representação teatral e onde as relações com a plateia são preestabelecidas; porém, como afirma Kosovski (2000), na rua, na praça ou em qualquer outro espaço público, o espetáculo teatral é o que determina o espaço cênico com sua prática cênica. Ela nos indica três noções básicas para utilizar o espaço cênico não convencional, quais sejam: “encontrar, praticar e consagrar” (KOSOVSKI, 2000, p. 10).

Paulina Maria Caon (2015), por sua vez, apresenta um estudo muito sensível sobre as relações entre corpo e espaço em turmas de educação infantil e nono ano do ensino fundamental. Suas observações registradas em um diário de campo foram analisadas a partir de um olhar fenomenológico. A autora ressalta a atuação dos corpos das crianças nos espaços escolares e como elas desenham sempre novas formações espaciais. Ainda destaca que, na relação de co-habitação de corpo e espaço das crianças, surgem as metáforas espaciais, maneiras de produzir um conhecimento sobre uma coisa comparando suas características com outra. Este processo intuitivo causa uma tensão nos significados e nas formas de usar os espaços, o que leva à desautomatização dos olhares.

Os espaços também interferem nos corpos, influenciam na sua tensão, determinam um modo de agir, de comportar-se, provocam alterações da atenção e da presença dos corpos, constata Caon (2015). Por isso a inserção da ficção no espaço vai dialogar com os corpos que com ele interagem de uma nova maneira não habitual. Segundo ela, há constante interação por contaminação entre os corpos, os objetos, as texturas e as formas dos espaços. Suas observações de atividades lúdicas diversas levaram-na a ressaltar “três elementos relevantes na experiência corporal das crianças: a intensidade corporal da experiência do mistério e da ficcionalização, a

fertilidade e multiplicação de interações com a materialidade/matéria e a disposição para o devaneio, para a deriva” (CAON, 2015, p. 136).

Com uma turma de 9.º ano, a autora relata que o professor Getúlio Góis de Araújo realizou um procedimento derivado do Sistema de *Viewpoints*, com caminhadas direcionadas por regras próprias em determinados espaços da escola. Ele instruiu e participou ativamente do exercício; assim, ampliou a experiência ao convidar a turma a se apropriar do espaço explorando andamentos e formas e encontrando maneiras de se encaixar nos elementos da arquitetura. Para Caon (2015), só é possível perceber o espaço quando o habitamos, o ocupamos e trabalhamos nele. Além disso, de acordo com ele, os exercícios de jogo e performance são práticas que possibilitam a apreensão dos espaços com a experiência corporal de alunos/as, e isso gera modulações no corpo, no espaço e no tempo.

No artigo *Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano*, Renata Patrícia Silva (2019) traz reflexões e práticas sobre o teatro na escola, por meio de uma visão micropolítica cotidiana destas ações de ensino, gerando apropriação dos territórios institucionais, na perspectiva de criar rupturas e movimentos de (re)existência. No entanto, segundo ela, a realização desta prática deve levar em conta as possibilidades e os limites do espaço escolar, com objetivo de legitimar o lugar da arte nele. Para isso, tal prática precisa ser desviada dos objetivos hegemônicos da educação, expressos nos documentos oficiais, mesmo porque eles não refletem, de forma integral, a realidade multifacetada das escolas públicas. Silva (2019) entende que a atuação do/a professor/a de teatro na escola pode ser micropolítica, devido às limitações e carências, e que diante de tal realidade as possibilidades devem ser observadas e adequadas às circunstâncias, criando ações táticas de ensino. Uma tática possível é o jogo intervencionista, que propõe a busca de espaços coletivos para realizar uma intervenção artística cujo objetivo seria inverter os valores pertinentes aos usos habituais desses espaços, abrindo-os para a arte. Conhecendo o campo discursivo dos espaços escolares, a prática teatral pode intervir nos limites da linguagem e do pensamento, e causar transformações neste discurso, mesmo que pequenas.

No artigo de Jocimeri Costa Bonfim (2013), as aulas de teatro na escola são relatadas como um processo de planejamento de momentos de improvisação teatral a partir de lugares alternativos na escola. A improvisação e a estrutura das cenas ficam totalmente a cargo dos estudantes, que possuem liberdade para criar. Por certo, a liberdade de criação dos/as estudantes é bastante valorizada por Bonfim, para quem tal momento é essencial ao teatro-educação.

Assim, as relações entre os espaços escolares e as crianças podem ser promovidas de múltiplas formas, a contar com sua potencialidade imaginativa e com as possibilidades que um espaço pode guardar. No entanto, como professora, me sinto imersa nas rotinas e nos processos escolares, presa aos seus hábitos, costumes e regras. Por isso, a fim de realizar uma ação micropolítica de transformação no contexto escolar da aula de arte, aprofundarei a reflexão sobre os espaços institucionalizados, em busca de compreender e criar um distanciamento que me possibilite a ação artística com as crianças.

3.1 ARTE *SITE-SPECIFIC* E A TRANSFORMAÇÃO DOS LUGARES

Nós, humanos, criamos cultura no ambiente que habitamos ao plantar, construir, viajar, transportar, escrever e encenar; cultura é, portanto, geração de conhecimento, saber. E saber é poder. De fato, a sociedade humana disputa poderes e dominações entre si, entre grupos e indivíduos, o que leva à necessidade de organização sob as regras das instituições. Assim, indivíduos e grupos sociais precisam se adaptar às regras institucionais, perdendo a autonomia na criação e elaboração cultural de seus ambientes de vida. Sendo assim, habitando o espaço escolar, nós podemos criar cultura, saber e poder; ampliar o uso dos espaços com a produção de cultura na escola, por meio da realização de atividades como instalações, intervenções e performances teatrais.

O conceito de espaço para Michel de Certeau (1990) diz que é todo território praticado pelo ser humano, o que quer dizer que ele se torna espaço pela ação humana, seja por meio das tarefas de sobrevivência, seja por meio das tarefas culturais. Já Marc Augé (2012), no que se refere à denominação de espaços, emprega os conceitos de “lugar” e “não-lugar”.

Para o antropólogo francês, lugar é caracterizado pela história particular dos indivíduos que o habitam, e não lugar seria um espaço praticado, porém neutro, de passagem, sem características próprias. Assim, a escola é tomada, a princípio, no contexto deste estudo, como um não lugar no qual a criança tem uma vivência passageira, mas não o habita com propriedade. Nesse sentido, a ação transformadora desses espaços seria a invasão e a proposição de usos não cotidianos e não convencionais. No caso em questão, a aula de arte consistiria numa forma legítima de produzir cultura, identidade e história nos espaços escolares, principalmente por parte de quem os habita.

Destarte, observo que há a necessidade de apropriar-se dos espaços e criar cultura contemporânea. Um ditado indígena citado por Santos (2016) diz que “sem *Tekô* não há *tekoá*”,

ou seja, sem território não há cultura, e isso me ajuda a entender que nós criamos cultura no ambiente que habitamos durante o tempo em que nele estamos. Porém, dialeticamente, a sociedade humana disputa poderes e dominações entre si, entre grupos e indivíduos. Isso faz com que nos organizemos sob regras e instituições, especialmente na cultura de massa. Assim, indivíduos e grupos sociais precisam se adaptar às regras institucionais, perdendo a autonomia na criação e elaboração cultural de seus ambientes de vida. A instituição escolar de ensino fundamental seria este território institucionalizado, que, habitado por crianças, adolescentes, professores/as e funcionários/as, define como estas pessoas devem viver nele.

Traço aqui relações entre território institucionalizado e o conceito de não lugar desenvolvido por Marc Augé no livro *Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*, cuja 1.ª edição foi publicada em 1992. Nele, Augé elabora um entendimento antropológico sobre a supermodernidade, período no qual vivemos. O autor mostra como os espaços institucionalizados se integram no circuito mercadológico que os governa e como esses espaços ganham características e normas consideradas neutras e únicas, de modo que possam ser habitados e consumidos por qualquer pessoa proveniente de qualquer parte do mundo. Ele cita como exemplo os hotéis, aeroportos, shopping centers e as rodovias.

Para entender o significado de não lugar, é preciso definir o que é lugar. Tal compreensão está ligada à cultura humana gerada ao habitar a terra. A esse respeito, Augé (2012) afirma que

[...] o dispositivo espacial é, ao mesmo tempo, o que exprime a identidade do grupo (as origens do grupo são, muitas vezes, diversas, mas é a identidade do lugar que o funda, congrega e une) e o que o grupo deve defender contra as ameaças externas e internas para que a linguagem da identidade conserve um sentido. (AUGÉ, 2012, p. 45).

Como podemos ver, os elementos que compõem e definem lugar estão ligados à história e fundamentam a congregação de um grupo. Lugar, assim, é definido por história e relação, aspectos que contam a trajetória do grupo fundante e habitante, e o definem enquanto congregação. O lugar é um território que proporciona identidade e relação por meio da história.

Os sinais e elementos que compõem um lugar não são fabricados por projetos, forjados com intenções mercadológicas por indivíduos que se destinam a outros que não fizeram parte de seu projeto. Lugar é construído pela vivência real de um grupo, que o forja conforme as necessidades práticas e simbólicas dadas pela realidade imediata. É passível de impressão de memórias nele. É o que Augé chama de lugar antropológico:

Reservamos o termo “lugar antropológico” àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta, somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja. (AUGÉ, 2012, p. 51).

Um lugar antropológico, por mais que pareça coeso, com sua história única, apresenta contradições, pois a história é construída ao longo do tempo e, como as estações do ano, as necessidades e os rituais também são modificados. Em suma, a conjugação do tempo e espaço inscreve no lugar antropológico a sua singularidade.

[...] o lugar é necessariamente histórico a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima. [...] O habitante do lugar antropológico não faz história, vive na história. (AUGÉ, 2012, p. 53).

Como exemplo, evoco a imagem de uma casa. Quando entramos em uma casa nova, recém-fabricada, ela ainda não se constitui um lugar, porque tem apenas a aparência de diversas outras. Somente à medida que a habitamos, inserimos nela a nossa identidade por meio das relações que estabelecemos com o espaço, com os objetos e com as outras pessoas que também a habitam. Até que passamos a sentir que ela é um lugar para nós. E assim outras pessoas podem notar nele as características da personalidade e da identidade de quem o habita.

Resumidamente, podemos compreender que lugar é lugar antropológico e suas características singulares são definidas pela conjugação de identidade e relação que compõem sua história. Assim, enquanto professora-pesquisadora e habitante da escola, me pergunto sobre como me inserir na história do lugar (ou do não lugar) escolar. Isso me leva ao seguinte questionamento: como, inserida na história da escola, crio, estabeleço e reelaboro relações e identidades? Pretendo desenvolver isso com a ajuda dos conceitos sobre arte *site-specific*.

Ainda nos resta analisar o conceito de não lugar e identificar algumas de suas características na escola em que atuei. A esse respeito, Augé (2012, p. 73) entende que, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar”. Essa definição parece simples; no entanto, indica as características do não lugar, como neutralidade, isolamento, padronização, funcionalidade. Em especial, esta última característica justifica a reificação do espaço e a retirada de qualquer vestígio cultural identitário singular que possa defini-lo. O não lugar indica que a habitação desses espaços determina um comportamento utilitário, solitário, passageiro e provisório.

Esta ideia do lugar/não lugar como resultado de uma prática social e cultural, isto é, de como as pessoas definem o caráter do espaço pela forma como o usam, o habitam, é

fundamental em um projeto que trata de pensar a escola como espaço vivo transformador. Por isso a noção de Augé é instrumental para a articulação de um olhar que luta contra a neutralização dos espaços.

Entendo que a escola pode ser considerada um não lugar, mas se deve levar em conta que não há um não lugar caracterizado pela pureza do conceito. A escola é uma instituição ou ambiente complexo conformada por espaços diversos, e os vários tipos de pessoas que a habitam podem ter objetivos diferentes. Portanto, uma escola pode estar configurada por espaços “Lugar” e espaços “Não Lugar”, pois, como Augé (2012, p. 74) afirma, o não lugar “nunca existe sob uma forma pura; lugares se recompõem nele”.

Espaços como pátio, corredor, quadra esportiva ou multiuso, e até mesmo salas de aula, podem ser considerados não lugares desde que sejam configurados com características padronizadas pela metragem, cor, textura, dimensão, regras e não permitam a inserção de elementos singulares de identidade e relação. Tal realidade se mostra cruel, pois não admite a expressão democrática do grupo humano que o habita. Ou seja, as crianças não são consultadas sobre o projeto dos espaços nem sobre como conviver nele, apenas recebem as regras de “como utilizá-los”. Nesse sentido, o teatro em espaços alternativos da escola pode ajudar a criar novas formas de habitar o ambiente escolar. Pode também constituir aprendizado para as crianças que percebem que os espaços podem ser transformados por elas. A transformação que o teatro em espaços alternativos da escola pode promover não apenas é da ordem da arquitetura (forma), mas também do conteúdo.

Pensar o espaço escolar, como professora, implica desafiar os parâmetros definidos pelo poder institucional e pelo cotidiano administrativo de cada unidade. Tal espaço é estruturado de forma a garantir primeiramente as condições de ensino e aprendizagem. Entretanto, a compreensão das possibilidades da escola e seu espaço vão além desses parâmetros e é marcada pela heterogenia da comunidade que o habita. Outro aspecto que justifica a estrutura das instituições escolares é a garantia tripla de segurança, higiene e nutrição. Isso nos ajuda a entender como o poder político se insere nas diversas formas estruturais da instituição escolar; ele é estabelecido e justificado pelos discursos em voga e, dessa forma, governa e molda as futuras gerações, garantindo a cultura e a governabilidade para longas perspectivas temporais.

Portanto, ao buscar uma atitude que faça valer a democracia e intensifique a luta de classes, na perspectiva da conquista de poder, direitos, condições, lugar e valor, podemos agir em uma das camadas da sociedade, como a da infância. Por meio da mesma escola que funciona como um dispositivo de governabilidade e dominação, também podemos promover o

desenvolvimento das capacidades, dos talentos, da criatividade e da sustentabilidade, numa perspectiva de educação para a autonomia.

Sávio Damato Mendes (2019, p. 25-26) provoca uma reflexão sobre o fato de que, segundo Foucault, diferentemente do que ocorria no século XVIII, hoje, na primeira metade do século XXI, torna-se fundamental em diversas áreas do saber, pensar o espaço em correlação com o tempo, “para que se possa compreender melhor os dispositivos que se formam a partir de diagramas de forças a formarem os atuais Estratos do Saber”. Segundo ele, “ao pensarmos a aula que se dá, seja onde for, é preciso considerar que ela ocorre em um onde e também em um quando. Em um espaço temporal. Em um tempo que também é espaço e vice-versa. Não há tempo sem espaço, assim como não há espaço que se mova no tempo”, complementa Damato Mendes (2019, p. 25-26).

O tempo e o espaço da aula de arte são bastante limitados. Na rede municipal de ensino de Joinville, o ensino fundamental I possui apenas uma aula de 45 minutos por semana. Poucas escolas possuem sala ambiente, palco ou sala de dança. Comparando-se aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, que possuem carga horária de cinco a sete aulas semanais, a aula de arte aparece com pouca relevância. Os potenciais humanos cultivados pelo ensino desta disciplina são menos apreciados nesta época e contexto em que apenas a compreensão racional e objetiva é privilegiada.

Não há espaço em si. Todo o espaço é correlativo ao conjunto de forças que formam os limites de seu(s) plano(s) e seu(s) tecido(s). Toda atualização do plano de imanência é também criação de espaço, sendo o espaço, portanto, essencialmente criado, é também parte da máquina, peça na engrenagem das forças. Não há acontecimento que se dê fora do espaço e todo espaço é também acontecimento. Portanto, pensar o espaço-tempo, seja por meio de uma aula, um texto literário, uma performance, música, pintura, ou qualquer outra expressão artística, é pensar também nas configurações do poder, seus limites e resistências em cada Estrato. (DAMATO MENDES, 2019, p. 28-29).

O autor também defende que a arte utilize sua força inerente de criar significados e significantes como estratégia na construção de espaços-tempo e relações de identidade. Mesmo momentâneos, estes processos artísticos na escola estimulam a comunidade escolar a gerar e desenvolver a cultura, porque ocupa e gera territórios com corpos, matérias e narrativas.

São as substâncias, corpos, ações e pensamentos que preenchem os espaços, que os definem. Eles não são definidos pelas paredes que o delimitam, ou por linhas de fronteira. Os espaços desempenham funções diversas, a depender das substâncias que os ocupam, e é a partir delas que os entenderemos, os definiremos, os limitaremos, delimitaremos ou expandiremos sob o prisma de um determinado Estrato. (DAMATO MENDES, 2019, p. 31).

Os valores e mecanismos de controle criados para educar e conduzir os habitantes dos espaços escolares agem por meio das regras de uso. Dessa forma, o cotidiano escolar é atestado como um ambiente seguro e produtivo; quer dizer, as metas devem ser alcançadas de modo a garantir o futuro planejado para a sociedade por meio da educação de novos indivíduos. Tais metas demandam excesso de disciplina e conteúdo a serem adquiridos. Por meio de avaliações externas, há a cobrança por parte da instituição gestora da educação municipal de que os/as professores/as lecionem todos os conteúdos listados na proposta curricular do município. Há exigência de cumprimento de metas para aprovação e notas, o que leva, cada vez mais, a delimitar e controlar o tempo e o espaço das crianças. A escola não é compreendida pelas crianças como tempo/espaço livre.

Esta é realidade observada por mim como professora da escola pública municipal de Joinville. No entanto, Masschelein & Simons (2014) defendem uma ideia que aponta para maior liberdade de criar e aprender na escola. Conforme esses autores, a escola em sua origem grega seria a dimensão espacial de um tempo livre; uma liberdade em relação às designações de trabalho e responsabilidades de um mundo adulto. Assim sendo, a arte tem o poder de revelar e trazer à consciência os conceitos e valores implícitos no cotidiano de nossas vidas, de nos fazer questionar e de provocar mudanças em nossos pontos de vista sobre a realidade.

A Escola Municipal Prof. Francisco Rieper, onde realizei esta pesquisa, é pequena, e as crianças do 5.º ano já a frequentam há cinco anos; por isso conhecem todos os espaços. Porém, alguns deles são mais utilizados que outros, pois há o uso cotidiano determinado pela rotina escolar. O teatro em espaços alternativos, nesta instituição de ensino, visa ressignificar alguns destes espaços e fazer voltar a utilização de outros, criando valores poéticos neles, transformando-os — mesmo que apenas no momento da aula de arte e do acontecimento artístico — em algo novo, surpreendente, que rompe com o seu uso habitual.

Entretanto, pensar o tempo/espaço da escola não é classificá-la somente sob a ótica das normas e das delimitações por agentes dominantes. Não podemos estabelecer uma visão única sobre ela; é preciso que nos aproximemos da sua realidade particular e nos conectemos com as suas peculiaridades. Por certo, dentro do mundo da escola existem outros mundos menores, de cada grupo, de cada indivíduo que ocupa e pratica o seu espaço em busca de satisfação e felicidade. Por isso a prática artística pode ser direcionada aos mundos menores, fazendo nascer as vozes das minorias. A professora de artes, enquanto indivíduo e com sua pouca carga horária, pode criar táticas para potencializar sua aula e desenvolver os conhecimentos ao promover microações educativas que surgem das relações entre as pessoas e os espaços. O ato inicial de

questionar as normas e o repertório de usos desse espaço é uma forma de propor possibilidades de reordenamento das operações que se realizam cotidianamente, e que vão formando um saber sobre o espaço.

Mas o fato é que, pertencentes a uma sociedade civilizada, somos condicionados/as às regras e aos costumes de usos dos espaços que frequentamos e habitamos. Apropriamo-nos deste arcabouço cultural e o introjetamos em nossa memória, e isso forma nossa identidade. Somos também aprisionados/as afetivamente por essa realidade. Identificar as contradições e os elementos que prejudicam a felicidade e o pleno desenvolvimento afetivo e intelectual humano são imprescindíveis para atualizar a cultura conforme o tempo e as necessidades contemporâneas.

Nesse sentido, explorar os espaços escolares para a construção artística me levou a buscar formas de compreendê-los, e a partir disso também de responder à necessidade de verificar, na história da arte, momentos em que o espaço, o lugar, o ambiente se tornam o elemento essencial para a elaboração artística. A teoria que surge a partir de obras realizadas em espaços não convencionais como a galeria e o museu é denominada *site-specific*. Miwon Kwon escreveu o livro *One Place After Another: site-specific art and locational identity* em 2004, no qual define e exemplifica a tendência da arte contemporânea de expressar as relações com lugares, com pessoas, objetos e meio ambiente, e como isso extrapola a barreira do tempo-espaço físico, o que levou ao surgimento de terminologias como *site-oriented*, *site-conscious*, *site-responsive* etc.

Site-specific é a denominação dada à arte criada de acordo com um ambiente determinado, ou seja, quando uma obra relaciona-se com ele, incorporando-o ou transformando-o. Assim, pertence à tendência contemporânea que busca aproximação entre arte e a vida cotidiana das pessoas e surgiu a partir dos desdobramentos da arte minimalista e da *land art*. Para Kwon (2004), como podemos ver, um trabalho de *site-specific* é um evento ou objeto artístico que se insere em um contexto ambiental voltado para a experimentação singular e imediata de cada pessoa que o frequenta:

[...] site-specific art initially took the site as an actual location, its identity composed of a unique combination of physical elements: length, depth, height, or parks; existing conditions of lighting, ventilation, traffic patterns; distinctive topographical features, and so forth. [...] site-specific art, whether interruptive or assimilative, gave itself up to its environmental context, being formally determined or directed by it. (KWON, 2004, p. 11).⁸

⁸ [...] arte site-specific inicialmente tomou o local como um local real, sua identidade composta de uma combinação única de elementos físicos: comprimento, profundidade, altura, ou parques; condições existentes de

Nesse sentido, é a ocupação artística que faz com que o espaço seja transformado em um *site-specific*. Melhor dizendo, durante a sua realização, é a obra que o define, que o transforma em espaço da arte. Por isso podemos entender as ações artísticas no espaço da escola como uma forma de resistir ao projeto de não lugar que a instituição tende a implementar, principalmente a colocando como local em que, acima de tudo, a limpeza e a ordem são regras a ser cumpridas.

Por outro lado, ao transgredir os espaços convencionais, como a arte será recebida pelas pessoas que entram em contato com ela? Na escola, os trabalhos artísticos são realizados e expostos no corredor, no pátio, nas paredes e na quadra de esportes. Realizar exposições em outros tipos de espaço, como os fundos, o banheiro ou os degraus da escada, seria transgressor ao hábito. No entanto, a potencialidade do ato transgressor é mais ampla do que isso. Quando a arte escapa do espaço neutro do pátio e do corredor (não lugares), ela potencializa o próprio sentido, porque passa a instigar a curiosidade sobre os motivos que levaram os/as autores/as a realizar a transposição. A forma final da arte transgressora também necessita de mudanças, pois as relações com o ambiente passam a interferir nessa forma.

Kwon (2004) diz que o *site-specific*, em sua origem, explorava diretamente a relação entre obra e ambiente, necessitando ser completada pela presença do/a espectador/a. Esse sentido estava ligado ao movimento de ruptura que essa arte realizou. No entanto, a nova vanguarda apontou para novas potencialidades estéticas, como afirma a autora:

Site-specific work in its earliest formation, then, focused on establishing an inextricable, indivisible, relationship between the work and its site, and demanded the physical presence of the viewer for the work's completion. The (neo-avant-gardist) aesthetic aspiration to exceed the limitations of traditional media, like painting and sculpture, as well as their institutional setting; the epistemological challenge to relocate meaning from within the art object to the contingencies of its context; the radical restructuring of the subject from an old Cartesian model to a phenomenological one of lived bodily experience; and self-conscious desire to resist the forces of the capitalist market economy, which circulates art works as transportable and exchangeable commodity goods – all these imperatives came together in art's new attachment to the site. (KWON, 2004, p. 12).⁹

iluminação, ventilação, padrões de tráfego; características topográficas distintas, e assim por diante. [...] A arte *site-specific*, seja ela interruptiva ou assimilativa, entregou-se ao seu contexto ambiental, sendo formalmente determinada ou dirigida por ela.

⁹ O trabalho *site-specific* em sua formação mais antiga, então, concentrou-se em estabelecer uma relação inextricável e indivisível entre a obra e seu local, e exigiu a presença física do espectador para a conclusão da obra. A aspiração estética (neovanguardista) de superar as limitações das mídias tradicionais, como pintura e escultura, bem como seu cenário institucional; o desafio epistemológico de realocar o sentido de dentro do objeto de arte para as contingências de seu contexto; a reestruturação radical do sujeito de um antigo modelo cartesiano para um

Portanto, a nova estética indica alguns princípios que ajudam a aprofundar as relações significantes entre obra e meio ambiente, como obra e instituição; obra e contexto de origem; visão de sujeito cartesiano e fenomenológico; obra e sistema econômico. Esses princípios, associados à tendência original de adequar-se às condições ambientais, como comprimento, profundidade, altura, iluminação, ventilação, topografia, repertório de usos e texto, compõem parte do fundamento metodológico desta pesquisa.

Sendo assim, o espaço do teatro em espaços alternativos pode ser qualquer um que não seja o espaço convencional da caixa preta. No entanto, aqui, entendo que a arte *site-specific* me mostra outra forma de conceber e se relacionar com o espaço por meio do teatro; que o teatro pode se tornar próprio a determinados espaços; que o espaço escolhido pelos/as alunos/as para a sua cena possui elementos que o estimulam a expressar aquilo que deseja; e que os espaços podem ser transformados em lugares pela inserção, mesmo que momentânea, do teatro.

De fato, quando o fazer artístico invade espaços do cotidiano o faz para romper com os sentidos que imperam nele. Ao usarmos e ocuparmos os espaços e objetos do cotidiano, realizamos ações automatizadas e não notamos os significados mais profundos neles impregnados. A arte, como um ritual de reflexão e diálogo, pode nos proporcionar novos olhares sobre a realidade em que vivemos. Ana Claudia Oliveira traz um artigo intitulado *A interação na arte contemporânea* (2002), no qual fala sobre como a obra de arte surge e interage no e com o cotidiano do artista. Ela afirma que

fazendo ver que, mesmo se na criação artística tomam parte os chamados insights, o acaso, o aleatório, mais globalmente ainda, esses somente ocorrem pelo irromper de sentido numa busca continuada, do passo a passo de uma pesquisa que se desenvolve sistematicamente. Assim, a familiaridade e o hábito têm também seu papel nessas construções geradoras de sentido, fazendo-se através de atos repetitivos, de experimentações, aparentemente insignificantes, que dão vida ao sentido buscado. No gesto corriqueiro de se alimentar, servindo-se, na intimidade da grande cozinha, de um peixe até lambar a sua espinha, dá-se o registro do vislumbre picassiano de um outro viver para a estrutura do peixe. (OLIVEIRA, 2002, p. 42).

Com o propósito de elaborar processos artísticos que envolvam o próprio cotidiano, precisamos prestar atenção aos *insights* e acasos que surgem sem, no entanto, deixar de realizar os procedimentos artísticos sistemáticos. É necessário realizar experimentações, mesmo

fenomenológico de experiência corporal vivida; e o desejo autoconsciente de resistir às forças do mercado capitalista de economia, que circula obras de arte como mercadorias transportáveis e trocáveis — todos esses imperativos se uniram no novo apego da arte ao local.

sejamos íntimos dos objetos e do espaço cotidianos, conforme, segundo a autora, o fez Picasso em um procedimento artístico em que experimentou formas de criar com a espinha de peixe do qual se alimentou. Quer dizer, os objetos, tais como os espaços, não possuem sentidos fixos e imutáveis, mas estão suscetíveis às denominações dos sujeitos que os utilizam.

Nas relações entre obra, fazer artístico e cotidiano, não há suplantação de um sobre o outro. A arte não se sobrepõe ao cotidiano como cortina que o encobre. Pelo contrário, ela o faz ser revelado. Oliveira (2002, p. 43) constata que “o objeto é colocado como um ser Outro no e pelo arranjo texto, no qual a sua vida passada continua na atual”. Portanto, mesmo apropriando-se e ressignificando objetos e espaços de modo artístico, proporcionado por diversas outras interações, o sentido habitual destes não desaparece.

No caso da arte do teatro, não são apenas espaços e objetos os protagonistas da obra, mas os corpos de quem faz e de quem assiste. As pessoas que habitam o espaço se tornam parte do trabalho artístico. A esse respeito, a autora (2002) fala que,

diferentemente de uma tela, uma escultura, que são mundos postos diante do destinatário, a instalação, o happening, a performance, mas também o minimalismo, a land art, além de se inserirem no próprio mundo do destinatário, torna-o, enquanto “tu” — enunciatário, instalado na obra, um co-participante da produção, na qual ele é tomado pelo “eu” — enunciador, principalmente, enquanto matéria e material para integrar concretamente os formantes da obra. (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

Isso implica pensar como o teatro em espaços alternativos da escola se insere no mundo dos/as espectadores/as, e mais, como seria realizado por quem habita o espaço, sendo que todos/as são coparticipantes da produção artística. Assim, enquanto protagonistas da própria arte, os/as estudantes fariam de si para si como classe e indivíduo, pois o fazer artístico teatral seria composto pelos conteúdos pertinentes ao próprio lugar e aos seus habitantes. Além, é claro, da experiência concreta que todas as pessoas que participam do ato cênico, atuantes e público, que são habitantes de diferentes perspectivas do espaço social.

3.2 AS POTÊNCIAS DRAMATÚRGICAS DOS ESPAÇOS: DO TEATRO PROFISSIONAL À ESCOLA

Nesta parte da dissertação, abordo diferentes noções relacionadas à prática do teatro fora dos seus espaços convencionais. Entre outros assuntos, falo sobre as modalidades de teatro de rua, teatro de invasão do espaço público e sobre como usualmente se nomeia o teatro feito em espaços não convencionais. Penso, ainda que brevemente, sobre suas características, sua

utilidade e semântica, e por isso também me refiro à ideia de uma dramaturgia do espaço. Por fim, farei uma relação dessas modalidades com o ensino de teatro na escola e pontuarei aspectos de como apropriar-se de espaços alternativos com tal prática.

André Carreira desenvolve uma longa pesquisa sobre o teatro em espaços públicos. Em 2007 publicou o livro *Teatro de rua: Brasil e Argentina nos anos 1980 - uma paixão no asfalto* e, em 2019, *Teatro de invasão do espaço urbano: a cidade como dramaturgia*, no qual neste último aprofunda conceitos sobre espaço urbano, espaço institucional e suas relações com o teatro — nele, busca um novo olhar sobre o teatro de rua e usa o termo teatro de invasão. Segundo o autor, o teatro de rua seria uma forma de classificar “todos os espetáculos ao ar livre que optam por ficar fora dos teatros convencionais e utilizam espaços urbanos apropriados temporariamente para o fenômeno teatral, permeáveis ao público acidental”. (CARREIRA, 2007, p. 54). Já o teatro de invasão aponta para a consciência de que se trata de um teatro que se insere num espaço habitado, na busca de múltiplas relações com este espaço.

Carreira aponta que os objetivos para realizar o teatro de rua podem ser a necessidade, por parte de quem produz os espetáculos teatrais de ir ao encontro do público e estabelecer o contato com sua diversidade regional e urbana, que, principalmente não tem acesso às salas teatrais; e, muitas vezes, pode tender a criar interferências na silhueta urbana e desconstruir, momentaneamente, os hábitos de usos dos espaços urbanos. A necessidade de os artistas buscarem a rua passa pela busca de público que não consegue ou não tem o costume de frequentar as salas de teatro. Mas, a partir disso, surgiu também a possibilidade de interferir nos usos e costumes dos espaços da cidade, na relação com o público que o habita.

Carreira (2007) atenta em explanar as diferenças entre teatro de rua e teatro popular, e vai além da mera classificação de teatro popular, que recaiu, por muito tempo sobre o teatro de rua. Isso devia-se ao histórico de grupos que almejavam levar o teatro para a camada da população que não tinha acesso aos espaços teatrais tradicionais. Esses grupos produziam uma estética que se aproxima da linguagem popular de rua. No entanto, o teatro de rua configura uma linguagem estética diferente dos espetáculos de sala teatral, e por isso não deveria se justificar pela viabilização da arte para a população.

Quando falamos em teatro com o público em geral, percebemos que a visão clássica de seu conceito está calcada na estética teatral que privilegia os espaços tradicionais. Ao romper com a estética tradicional, o teatro de rua é colocado na situação do discurso marginal por romper com os códigos estéticos e culturais hegemônicos. Porém, o teatro enquanto cerimônia social e veiculador de processos sociais, como a expressão de desejos e aflições próprios, pode

promover a antecipação de discussões sociais e até de políticas públicas que ainda não possuem aspectos formais na sociedade.

Sendo assim, o aspecto político do teatro de rua ou, como Carreira (2019) conceitua mais recentemente, o teatro de invasão, é de importante relevância. Para o autor, esta modalidade teatral surge e se relaciona diretamente com o cotidiano das pessoas; por isso estabelece necessariamente um discurso político. Nesse aspecto, cabe aos artistas observarem seus conteúdos ideológicos e a tendência da dramaturgia. O ato de romper com os espaços convencionais implica assumir um lugar politizado, o que exige uma ação ética. De fato, teatro de invasão constitui-se em ato político porque cria uma tensão com o pensamento hegemônico.

No contexto da sociedade atual, que, com seus diversos conflitos, individualiza as pessoas, isola-as, separa-as e destrói saberes, culturas e associações, o teatro de invasão assume a intenção de criar coletividades momentâneas e cultivo de novos territórios — aqui está sua militância — e o faz por meio de mudanças técnicas e estéticas. Já que a cidade atual demanda novas formas de relacionar-se com ela por meio da ocupação artística, a rua, como um lugar de devaneio, possibilita agenciamentos, encontros e lutas. Dessa maneira, quando o teatro invade a realidade das pessoas em seus percursos urbanos, trabalha no limiar entre realidade e ficção. Por vezes, até as pessoas entenderem que se trata de arte, já experimentaram uma vivência inesperada, extracotidiana. Ocorre, assim, a redefinição de lugares, ou seja, os espaços habitados ganham novos significados, conforme o afeto despertado pela intervenção teatral.

Dentro da perspectiva do teatro de rua, o espaço é definido por Carreira (2007) como

o âmbito urbano ressignificado. Isto é, a representação teatral em um lugar qualquer da cidade cujo espaço cênico não se fecha e inclui a paisagem urbana, realiza uma apropriação teatral da silhueta da cidade e cria infinitas possibilidades expressivas que dialogam com a própria cultura da cidade, os espaços da cotidianidade ganham novos significados pela presença da performance. (CARREIRA, 2007, p. 46).

Por conseguinte, prédios, casas, calçadas, placas e pessoas podem se tornar “elementos do dispositivo cênico”, porque tudo possui significados que interferem na obra teatral. Essas interferências modificam o projeto cênico primário. Destarte, o espaço tomado pelo teatro permanece e interfere na obra teatral e, doravante, esta deixa transparecer o espaço.

Assim, o teatro de invasão apoia-se na estética relacional, pois deve levar em conta pessoas e seus percursos nos diferentes espaços urbanos, da mesma forma que o projeto para um espetáculo de rua deve constituir uma estrutura porosa, maleável. Quer dizer, as marcações não podem ser rígidas para permitir possíveis interferências do ambiente. Também os atores e

as atrizes precisam perceber as possibilidades de jogo e relações com espectadores/as que surgem durante a atuação e, assim, potencializar o espetáculo.

A rua é um lugar de instabilidade, porque nela ocorre o trânsito de pessoas, a convivência fugaz, e multiplicidade de relações. Nela não há segurança.

Esses fragmentos organizam-se, dialeticamente, pela força das tramas informais dos relacionamentos, e pela presença normativa do aparato administrativo. Nesse contexto o teatro que invade a cidade é uma presença inusitada, por isso, sempre é um propositor de novas formas de diálogo que podem deformar as práticas de uso do espaço da rua. (CARREIRA, 2019, p. 21).

A inserção da ficção é o elemento principal do teatro de invasão. Nele, há forte tensão entre realidade e ficção; ele provoca rupturas na forma de ver e imaginar os espaços. Assim, enquanto artistas e produtores, não devemos colocar o foco do acontecimento cênico somente sobre a ficção, mas também sobre as relações entre o ambiente e o acontecimento cênico. Só o fato de estar na cidade já contém potencial dramático.

Por se tratar de um espaço social de uso definido, quando se ocupa com a ficção, começam a aparecer os elementos de duplicidade. Isso também constitui elemento dramático. O que o teatro faz é estabelecer o jogo, e com isso faz surgir um sentido fictício para o lugar. Quando se estabelece a ficção, o lugar já passa a ter sentido duplo, porque o sentido habitual não deixa de existir; ele paira sobre a ação artística, fazendo aparecer um contraste entre esta e a realidade.

E quais efeitos a realidade pode sofrer com a inserção da ficção? São estimativas imprevisíveis. No entanto, a potencialidade transformadora é prevista, e esta é a ação de eficácia política esperada com tais intervenções. Como afirma Carreira (2019),

[...] a transformação dos sentidos de um determinado espaço se dá paralelamente no que se refere à sua permanência como uma nova lógica, porque necessita ser reconhecida pela coletividade e incorporada ao repertório de usos. No entanto, a fratura que dá início a esses processos de longo prazo pode ser disparada pela intervenção teatral que institui o espaço do jogo, que é a abertura de um espaço mental, uma possibilidade de transformação de procedimentos do dia a dia. Isso pode ser considerado um elemento de eficácia da fala teatral, ou seja, sua potência desorganizadora de uma ordem estabelecida pelo projeto governamental. (CARREIRA, 2019, p. 63-64).

Carreira (2019) fala sobre sua pesquisa de doutorado, realizada em Buenos Aires, por meio da qual propôs em 1994, com o grupo *Escena Subterránea*, diversas experiências cênicas no metrô e nas ruas da cidade. O processo tinha como objetivo intervir no cotidiano regrado do espaço e “produzir rupturas da lógica de circulação com o fim de provocar rearranjos na

percepção do espaço”. (CARREIRA, 2019, p. 141). O foco da observação dos/as atores/atrizes se deu sobre as regras de funcionamento e as rotinas. Quanto aos procedimentos utilizados, estavam a identificação dos elementos do ambiente, o reconhecimento das regras físicas e sociais do funcionamento do ambiente e a realização de jogos cênicos na busca de reconhecimento dos ambientes por meio da experiência de atuação. Dessa forma, as peças foram criadas e ensaiadas diretamente nos espaços públicos.

Romper com a rotina dos ambientes e instalar um acontecimento cênico que cativasse os/as espectadores/as demandou a criação de situações teatrais intensas, com forte conteúdo dramático. Realizava-se, assim, “interferência teatral na rede de construções simbólicas que se articulam no espaço urbano”. (CARREIRA, 2019, p. 144). Por exemplo, em *Ação dos Curativos*, dez atores com curativos em um dos olhos e em diferentes partes do corpo, embarcaram no mesmo vagão em estações diversas, aglomeraram-se em torno de um assento que iam cedendo ao mais enfaixado que entrava. A ação terminava com a entrada de um ator que representava o médico, que também usava um curativo. Sendo visto pelos demais, todos gritavam “o doutor”, e desciam do trem imediatamente. Tal acontecimento teatral certamente causou impacto nos usuários naquele período.

Já na peça *Metromilonga*, as possibilidades experimentadas foram em direção ao risco. Uma cena exemplar ocorreu quando um ator, em meio a uma luta de espadas, usando pernas-de-pau, caiu próximo ao fosso dos trilhos de trem. O autor justifica que “o espectador presencia o risco criando um tipo particular de vínculo com o acontecimento da cena”. (CARREIRA, 2019, p. 144). O risco representa algo, mas vai além da cena, apesar de ser totalmente ensaiado e controlado. Importante notar que, para o autor, o risco não deve estar subordinado ao relato, ou seja, não serve à trama do espetáculo.

Muitas peças dirigidas por Carreira caracterizam-se pela mobilidade, ou seja, a cena e o público não permanecem estáticos, mas percorrem diversos lugares, buscando uma ruptura com o ritmo determinante do espaço. Em *A perseguição*, buscou-se a tensão com o público por meio de uma história em que um pai autoritário envia seus capangas para perseguirem um jovem casal. Atores com pernas-de-pau corriam pelos trens, pelas escadas e pelos corredores. A peça aconteceu no espaço dos trens e em três estações, o que praticamente obrigava os/as espectadores/as a seguir os/as atores/atrizes.

Em 2006, André Carreira foi convidado pelo *Teatro que Roda* — grupo que costumava produzir espetáculos de teatro de rua numa estética popular — para dirigir um novo trabalho. A pesquisa realizada para uma criação artística que rompia com a linguagem estabelecida gerou

a peça *Das Saborosas Aventuras de Dom Quixote*, cuja estrutura propõe a invasão de vários espaços do centro da cidade. As cenas acontecem em diversos ambientes conforme se desenrola o espetáculo. O personagem Quixote inicia descendo (de ponta-cabeça) de rapel do alto de um prédio. Logo, atrizes vestidas de noiva fazem o mesmo, em grupo. Rapazes travam uma luta de espadas (facões) no meio da rua e são interrompidos por uma retroescavadeira que leva algumas noivas penduradas. Os/as espectadores/as precisam caminhar com os/as atores/atrizes até os lugares das cenas.

Já o teatro em espaços não convencionais se difere do teatro de invasão do espaço urbano. Por exemplo, os projetos do grupo *Teatro da Vertigem* (Trilogia Bíblica), são analisados pelo pesquisador Evill Rebouças (2009), que conta como foi o processo criativo das obras. Os espaços utilizados pelas montagens analisadas são o interior de arquiteturas como igreja, presídio e hospital, dos quais são usadas alas que não continham trabalho e trânsito de pessoas. Eles são locados para a apresentação teatral para a qual os espectadores foram convidados a ir. Houve ensaio e preparação no local antes das apresentações.

A dramaturgia do espaço é composta pelas relações com a ordem física, com a ordem simbólica e com o repertório de usos. São aspectos potencializadores da dramaturgia, que, se explorados pela construção cênica, produzem relações de proximidade com quem os habita. A esse respeito, Rebouças (2009) salienta que, até mesmo na escrita da peça para um local específico, deve-se levar em conta a materialidade da cena. Assim, é necessário observar, segundo ele, “a carga semântica impregnada em determinados edifícios e espaços públicos” (REBOUÇAS, 2009, p. 125), pois os espaços públicos são carregados de valores e significados, gerados a partir do uso e das experiências que as pessoas vivenciam neles. Destaca-se, entretanto, que há diferenças entre as experiências particulares e os estigmas construídos coletivamente sobre determinados espaços.

No espetáculo *O Paraíso Perdido*, do grupo *Teatro da Vertigem*, cujo mote dramaturgicamente é a questão do crer ou não crer, Rebouças (2009) aponta que apenas o fato de a porta da igreja estar fechada indica várias significações. Entre elas, destaca-se que uma porta aberta indica liberdade, e fechada, clausura. É um espetáculo em que o tema surge do espaço, ou seja, fala-se sobre a fé e a religiosidade católica dentro de uma igreja. No entanto, a obviedade é quebrada pela forma como o tema não é usado de modo afirmativo ou educativo, mas questionador, e pelo fato de aprofundar a relação com a arquitetura e com os objetos, a ponto de evidenciar suas contradições.

Esses exemplos de processos criativos servem para balizar algo que é fundamental nesse contexto conceitual sobre o teatro em áreas abertas, ou seja, as ações vinculadas ao desejo de transformar as relações das pessoas com os seus espaços cotidianos. Essas obras mencionadas dialogam com o desejo de interferência na percepção do espaço da cidade. Essas referências — às quais infelizmente só tive acesso através de bibliografias e de registro iconográfico, a não ser a obra *Das Saborosas Aventuras de Dom Quixote*, a que assisti ao vivo em Joinville, em 2013 — funcionaram como um importante estímulo para o meu trabalho, ainda que eu tenha consciência das distâncias e dimensões em relação à minha prática.

3.3 APROPRIAÇÃO, USO, TENSÕES E POTENCIAIS TRANSFORMADORES DOS ESPAÇOS ESCOLARES POR MEIO DO TEATRO

O intuito de inovar o ensino de arte pode partir do estudo de poéticas contemporâneas. Essas tendências do teatro podem oferecer, a quem busca formas de se relacionar com o mundo atual, um campo rico em possibilidades criativas, especialmente nas escolas.

Reflico agora sobre como o teatro de invasão e o teatro em espaços não convencionais pode influenciar o ensino de teatro na escola pública. Primeiramente é importante ressaltar a diferença entre essas duas modalidades. Quanto ao primeiro, o local onde é realizado possui trânsito de pessoas, e o público é cativado aos poucos pelo acontecimento cênico. Já o segundo, como mostra Rebouças (2009), ocorre em espaços que, apesar de serem públicos, não contam com o trânsito de pessoas, mas a plateia é convidada a assistir ao espetáculo. Assim, conforme a realidade encontrada no território escolar, o teatro ocorre em locais públicos determinados e ainda com trânsito de pessoas.

Experienciar a performance teatral em espaços alternativos à sala de aula e abrir a reflexão sobre a configuração espacial da escola é uma ação com muito potencial. Por um lado, por democratizar e tornar possível a apropriação da linguagem teatral, por dar voz às crianças estudantes, por tornar possível a prática do teatro em sua linguagem ampliada para múltiplas possibilidades dentro do território escolar. Por outro, por atuar na construção da cidadania, ao criar possibilidades de usos diferentes do ritual rotineiro habitual.

Pesquisar o teatro em espaços escolares alternativos implica explorar os significados que eles configuram. Importa compreender sua constituição utilitária e semântica, realizando neles uma intervenção artística, provocando rupturas nos usos habituais e na forma como os imaginamos. A partir das referências artísticas do teatro de invasão, encaro a escola como

espaço público e não convencional para a realização dos experimentos artísticos. No entanto, ressalta-se que não há referência à escola e nem à educação como um todo. Também não é uma produção que se adapta facilmente a qualquer ambiente. O teatro em espaços alternativos da escola visa gerar experiência artística para estudantes que entram em contato íntimo com lugares específicos (*site-specific*) dentro dos limites da escola.

Nela, o teatro se dá no âmbito do convívio social. Como é um espaço público cujo propósito é a educação, qualquer manifestação teatral ou performática já ocorre em espaço não convencional. No entanto, entende-se a sala de aula — com sua disposição de carteiras e cadeiras enfileiradas e de frente para a lousa, ou o pátio com um arranjo de palco e plateia — como espaço convencional de teatro, já que reproduz a disposição convencional para o teatro e não conversa com o ambiente escolar. Nosso desafio é realizar performances em espaços alternativos, e experienciar jogo teatral e ficção em diferentes ambientes da escola. Trata-se de aprender teatro e deixar-se afetar pelas características do meio.

O habitante cria um quadro de referências que o situa e permite “mapear” as fronteiras do seu território, da mesma forma que possibilita que este crie hipóteses sobre o uso dos espaços. Considero que as manifestações artísticas devem ser compreendidas como gestos que buscam interferir no repertório de usos que predominam na cultura. (CARREIRA, 2019, p. 35).

Quando fazemos teatro em espaços não convencionais, observamos sua função habitual; no entanto, não reforçamos seu sentido. A intervenção teatral possibilita o distanciamento dos sentidos habituais do cotidiano, e colabora com a educação para emancipação, principalmente com crianças, porque elas tendem a apegar-se ao lado concreto das coisas. Crianças de 9 a 11 anos entram na fase conhecida como pré-adolescência, começam a se preocupar em construir sua identidade, e é quando aparecem os conflitos entre as preferências pessoais e as convenções sociais. Por isso a literatura infantil contribui com este projeto, no sentido de ajudar a desenvolver a ficção e de fomentar a imaginação sobre novas formas de ser e estar no mundo — esta, por sua vez, fará contraponto e tensionará o significado dos espaços.

“Lynch propõe pensar a cidade com base na imagem que construímos dela; antes de se pensar a cidade como elemento funcional, ou como projeto institucional, podemos considerá-la a partir de um olhar construtivo que compreenda os procedimentos daqueles que a habitam.” (CARREIRA, 2019, p. 35). A partir da ideia de que os espaços são constituídos para além da arquitetura e funcionalidade, mas incluem imagens e significados particulares, faz-se necessário ouvir o que as pessoas têm a dizer sobre os lugares que habitam. Assim, o território pode ser visto como uma configuração mutável, provisória e inacabada, e a sua construção pressupõe a

existência de uma relação de proximidade dos atores, de uma coletividade. Mas a instituição usa o território fundado como um recurso de ordenação e governabilidade desse coletivo.

O teatro na escola também pode funcionar como um discurso político, no sentido da conscientização, e não de reforçar os ideais do poder hegemônico. O espaço escolar ensina, há discursos que impõem a ideologia própria do lugar, sem levar em consideração a realidade das comunidades onde se situa. A escola é um sistema de educação que o poder hegemônico usa para informar e formar cidadãos. Assim, teatro em espaços alternativos da escola implica desvendar e problematizar, com os/as estudantes, os significados desses espaços, colaborando com a educação para a emancipação.

4 CONCLUSÃO

Pesquisar é um processo que colabora com a produção de sentido na prática docente. É um momento precioso na carreira desta professora que vos escreve, já que o contexto escolar com seus espaços e tempos delimitados tornam a rotina diária repetitiva e, de certo modo, entediante. Atender às normativas dos documentos que regulamentam o ensino fundamental cerceia o impulso investigativo e criativo da professora. Minha tarefa acaba limitada a transmitir conteúdos e atividades incansavelmente, e o principal objetivo termina por ser o de produzir estudantes aprovados/as.

Executar um projeto cujos procedimentos sejam democráticos demanda mais disposição, interesse, criatividade e trabalho extra, tanto no espaço/tempo da escola quanto fora dele. Apesar de todo este trabalho, o resultado é enriquecedor. Viver a experiência de pesquisa me abriu um leque de possibilidades para minha prática docente. Como professora, passo a entender o quanto os conteúdos podem ser desdobrados em diferentes abordagens e desenvolvimentos, e ao mesmo tempo reconheço o meu próprio modo de aprender para criar novos modos de proporcionar o aprendizado dos/as estudantes.

O aparato teórico que fundamenta esta pesquisa colabora com a ampliação do repertório de justificativas e de inspiração para a criação de novas didáticas para o ensino de arte. Estar na sala de aula requer criatividade e inovação constantes das formas de ensinar e proporcionar aprendizado. Na dimensão teórica, é necessário desdobrar as formas de apresentar um mesmo conteúdo, abordá-lo de diferentes maneiras, a fim de que atinja mais do que um dos cinco sentidos. Na dimensão prática, é possível elaborar produtos artísticos com foco no processo, de modo que o aprendizado aconteça de maneira profunda sobre as técnicas, as variações intrínsecas à modalidade artística estudada e sobre as relações entre pessoas e meio ambiente.

Neste contexto, a abordagem triangular, mesmo sendo própria ao ensino de artes visuais, é tomada como base para o planejamento didático; por meio dela insiro a contextualização histórica e teórica do teatro de rua e do teatro de invasão, a apreciação/fruição de trechos da peça *Das Saborosas Aventuras de Dom Quixote*, do grupo *Teatro Que Roda*, e a prática de criação de cenas em espaços alternativos da escola. Ressalto ainda que assistir à produção artística dos/as colegas também é fruição. Quanto à ordem de execução dessas etapas, não há regra definida: neste projeto, iniciei com um texto e explanação sobre o teatro de rua, porque, para sair da sala de aula, onde as crianças ficam sempre sentadas e a ordem é estabelecida, é

necessário conhecer os objetivos e as motivações da aula em espaços alternativos e esclarecê-los para elas.

A prática do teatro de invasão foi o núcleo desta pesquisa cujos princípios, aqui entendidos, são os seguintes: a relação poética com o espaço habitado, a transgressão do uso do espaço e a veiculação do teatro. O propósito principal deste teatro é a produção de relação com os espaços, para criar linguagem artística e teatral a partir de seus elementos. Torna-se, assim, mais pertinente e relevante.

No processo desta pesquisa, os exercícios de Deriva serviram como aquecimento e preparo para o encontro do lugar onde o/a estudante desejava atuar. Os grupos de estudantes tiveram a liberdade de escolher o local e o conteúdo da sua improvisação. Destaco que essa liberdade de criação só foi construída depois de diversos exercícios que conduziram e inspiraram os/as estudantes, pois sem a etapa prévia, eles/as estariam perdidos/as e com muita dificuldade para construir seu produto artístico. Assim, os grupos conseguiram expressar os desejos e as aflições, algo sobre a vida real, sobre aquilo que os toca, os mobiliza. Na forma poética, na sutileza com que se expressaram, pode-se perceber em cada palavra, em cada gesto ou entonação os conteúdos internos dos/as estudantes.

A fim de produzir um resultado poroso e maleável, qualidades imprescindíveis ao teatro de invasão e de rua, o jeito de conduzir o processo também teve tais características: desde a adequação ao calendário, às atividades, às solicitações e às variações climáticas até a flexibilidade em lidar com diferentes temperamentos dos/as estudantes.

O processo teve como base a maleabilidade, e isso se refletiu na atitude das crianças que se moldaram aos ambientes, deixando-se afetar e influenciar pelas experiências vividas neles. Portanto, os problemas próprios da criação das cenas os mobilizavam, os absorviam. As estruturas imaginadas e combinadas antes de encenar, no segredo do canto escolhido na escola e longe da plateia, não tornou a atuação superficial. Ao contrário do que se poderia pensar acerca da atuação por não atores ou alunos-atores, o envolvimento com o desafio do espaço e de realizar a cena diante da plateia amiga deu às cenas o vigor próprio a elas.

Durante a primeira etapa do projeto, a relação com os espaços da escola caracterizou-se pela investigação, observação e curiosidade. A Deriva foi direcionada para uma observação crítica, por meio da qual as crianças faziam perguntas que nunca tiveram antes oportunidade de fazer aos e sobre os espaços. Questionamentos antes nunca ouvidos pelas professoras foram encorajados. O objetivo desta primeira etapa foi proporcionar a invasão dos espaços de maneira

protocolar, ou seja, cuidadosa e ritualizada, e criar abertura para exploração das possibilidades de uso dos espaços.

A culminação da primeira etapa apresentou cenas performáticas, com conteúdo das falas sendo crítico e politizado, e a relação com os espaços foi marcada pela ousadia e pela “adrenalina”, isto é, a excitação de romper com os usos habituais conformando novas possibilidades ambientais. Para o processo de aprendizagem, foi o início do reconhecimento dos espaços escolares como possíveis lugares de experimentação artística.

A duplicidade do espaço é um efeito do teatro de invasão. É quando a situação ficcional se instala no espaço por meio dos corpos/falas dos/as atuantes, e sua intensidade gera uma tensão com a configuração do espaço real. Essa duplicidade do espaço só foi construída, em um nível mais profundo, na segunda etapa, quando a inserção da literatura infantil abriu, alimentou a imaginação e fundou as possibilidades de construção de personagens. Depois de apresentar a história para o grupo de estudantes, pedi que imaginassem a personagem que gostariam de fazer. O processo de elaboração das cenas em grupos de três ou quatro estudantes pode ter modificado as opções de alguns, mas o importante é que a possibilidade de ser outro/a abriu o campo para a instauração da ficção, já que as cenas foram planejadas diretamente nos espaços da escola, proporcionando toda a relação possível com eles.

O espectro da duplicidade do sentido dos espaços foi experienciado e absorvido plenamente nas apresentações finais, com a plateia. Isso se deve ao fato de que, quando as crianças estão planejando as cenas, o momento criativo exerce uma força de abstração plena, por meio da qual o ambiente se transforma em algo fictício a serviço da ação cênica. A plateia, ao encarar a cena, se depara com a totalidade da situação; seu foco não está posto totalmente sobre a atuação, mas se divide e tensiona a ficção com a realidade do seu cotidiano.

A inserção da ficção fez romper a rotina e transgrediu os usos habituais. Podemos pensar que isso já tenha ocorrido na vida estudantil destas crianças — já que é próprio delas brincar e imaginar os espaços —, mas não formalmente estabelecido pelo protocolo da aula. Por certo, o processo de criação das cenas imersos nos espaços evocou a imaginação dos/as estudantes. Na verdade, foi um processo no qual eu não interfeiri diretamente, mas no qual eu poderia aprofundar numa etapa seguinte. Ou seja, se a relação com o espaço pode se dar de duas maneiras, com o espaço encontrado ou com o espaço transformado, isso poderia ter sido esclarecido para os/as estudantes. Encontrar o espaço e lidar com ele, aproximando-se das profundezas do seu sentido habitual subjetivo e objetivo, seria uma forma de relação crítica com ele. Já a transformação do espaço se equipara ao nível de seus usos habituais quando

inserimos elementos concretos nele, o transformamos e o utilizamos para os nossos fins. Então, eles/as utilizaram os espaços encontrados conforme a imaginação e a necessidade da cena. Em outra etapa, poderíamos aprofundar essa relação por meio de outros tipos de exercícios de sensibilização e conscientização.

Para compreender melhor essas relações, é interessante citar os exemplos das cenas “Fantásticos” e “Cadela”, que mostraram um sutil contraste. Na primeira, os meninos ocuparam a nossa pequena horta escolar e imaginaram que era um navio. Essa transformação não foi percebida pela plateia, mas estava de certa forma na mente e no corpo deles, pois não fizeram a mímica do balanço do navio de modo a comunicar. A cena “Cadela” foi realizada no pomar da escola. As meninas imaginaram que era uma floresta, mas isso não faz a transformação do ambiente que foi utilizado em sua conotação a partir do real pela presença das árvores.

Neste projeto, dei preferência ao uso da palavra “exercício” teatral, em lugar de jogo. Dois motivos me levaram a essa escolha: um deles pela razão de o jogo teatral estar, segundo afirma Viola Spolin, relacionado, entre outras coisas, com o fato de que a atuação ideal seria moldada pelo treino com jogos teatrais cujas regras, quando seguidas pelos alunos-atores com foco e concentração, os liberta da intenção de fingir e contar em vez de mostrar. Longe de discutir e questionar a pesquisa de Spolin, o que não é o intento neste texto, meu desejo é ter a liberdade de criar regras para exercícios que sejam de fácil compreensão e execução, cujo propósito seja adequado e atendido pelo projeto. Outro motivo que determinou minha escolha é que a palavra “exercício” está presente no vocabulário escolar com sentido de praticar, aprender, desvendar, criar e compreender; já a palavra “jogo” tem certa conotação competitiva, instaurada pelo componente curricular educação física.

Técnicas e didáticas que priorizam o desafio são mais estimulantes para a criação artística, porque desestabilizam o pensamento lógico e invocam a sensibilidade e a intuição humanas. Por isso gero situações de aula com foco na problematização. Em uma aula teórica, por exemplo, deixo permanecer nos textos palavras que acredito não pertencerem ao vocabulário dos/as estudantes. A leitura e análise de uma obra de arte em si é uma tarefa que contém muitas indagações; ou, em uma aula de prática teatral, as regras servem para conduzir parte da aula, em que exercícios são dirigidos e direcionados aos objetivos, mas, em outra parte da aula, os/as estudantes apenas recebem uma proposta de criação, sobre a qual deverão se debruçar e encarar os problemas que surgem no processo.

Reflico agora sobre a maneira como conduzi os exercícios para alcançar os objetivos do projeto. O planejamento, enquanto idealização do projeto, traz um percurso sugerido e

imaginado. No planejamento previ a necessidade de ensinar a atuar como uma forma de preparar para a criação em espaços alternativos da escola. No entanto, no decorrer do tempo/espaço da sua realização, ocorreram mudanças no planejamento, pois busquei me adaptar às necessidades da agenda escolar, à resposta e ao desenvolvimento dos/as estudantes. Então surgiu uma oportunidade para potencializar a experiência de atuação, com a apresentação na Mostra de Arte. Assim, os exercícios foram modelados para atender aos objetivos do projeto, às demandas da escola e do clima. A interferência das condições climáticas da nossa época de chuvas (entre setembro e dezembro) fez com que perdêssemos algumas aulas. A cada encontro, avalei os avanços em relação ao objetivo do projeto e adequei os exercícios das aulas seguintes.

Apenas lamentei que a integração plena do grupo não tenha ocorrido, pois foi possível perceber que, por suas próprias dinâmicas, eles se conformaram através de escolhas pelas afinidades, pelas semelhanças, de forma que se juntaram por gênero, raça ou classe social para a realização das cenas finais do projeto. Por mais que eu tenha proporcionado exercícios de integração, e até “forçado” as relações ao escolher duplas e grupos em alguns exercícios, isso não se consolidou.

Na condução dos exercícios, segui um padrão de variação de tempo, espaço e relação, que regi com instruções recorrentes. O tempo não era cronometrado pelo relógio, mas pelo ritmo comum estabelecido em conjunto com a turma, marcado pela sequência: instrução – execução – avaliação/correção/elogio – nova instrução, e assim sucessivamente. A variação de espaço se deu nos parâmetros amplo e reduzido. Durante os exercícios, e não somente no início deles, me mantive presente observando e dando instruções complementares. Essas variações colaboram para manter a atenção e o interesse dos/as estudantes.

Concentrar-me-ei aqui em analisar os aspectos desta etapa que contribuíram para o projeto de pesquisa. Mesmo que a preparação de um esquete e a apresentação em um evento externo não tenham sido planejados para esta pesquisa, o processo de construção da pequena obra teatral foi de grande ganho para os/as estudantes. Lamento só não ter conseguido envolver a turma inteira, pois dependíamos de autorização dos pais e mães para a saída da escola em horário extraclasse, o que não foi de fácil resolução.

Para esta criação, me ative a uma proposta que fosse ao encontro do objetivo do projeto, o foco na atuação, pois me interessava refletir sobre como potencializar a atuação de estudantes do 5.º ano do ensino fundamental. Os exercícios psicofísicos entraram como solução para esse objetivo. Pensando em como manter a atenção e a mobilização psicofísica dos/as estudantes na ação teatral, sem perder intensidade com a timidez provocada pela presença da plateia estranha,

promovi a criação de cenas totalmente inspiradas em exercícios teatrais laboratoriais. Tais exercícios envolviam a relação de embate/conflito próprios à dramaturgia escolhida. As cenas foram criadas a partir da compreensão das regras e da execução dos exercícios no espaço neutro da quadra e envolviam sempre o grupo todo. O ensaio não foi baseado na busca de uma marcação exata e moldada do que cada um deveria fazer ou falar, mas apenas propunha uma definição da sequência de exercícios que se repetia. O jogo estava presente, de modo que surgia das relações entre os/as atores/as. As caminhadas com focos no olhar e na perseguição abriram a curiosidade da plateia, ao mesmo tempo que os/as estudantes atores/as se apropriavam do espaço, gerando tranquilidade e confiança. Os embates em duplas não possuíam um caráter ilustrativo, pois eram apenas troca de força entre duas pessoas. A disposição dos dois grupos frente a frente caracterizou o embate/guerra, mas também dava segurança ao grupo de atores/as que jogavam. Isso gerou a semente dramática percebida pela plateia.

A intensidade, necessária à curva dramática, surgiu com as cenas de embates de imagens congeladas em grupo, seguidas dos xingamentos, usando palavras aleatórias, e finalizadas com os gritos em grupo. O desenlace foi escolhido pelo grupo que pediu para fazer uma roda de mão dadas, e isso propiciou um momento emocionante que chegou a um ápice.

A apresentação na Mostra de Arte, que considero um pequeno adendo ao projeto de pesquisa, colaborou no sentido de preparar os/as estudantes para a atuação em espaços abertos, o que demanda profunda concentração, intensidade e amplitude física. Além disso, um dos objetivos da pesquisa foi gerar relações com o espaço de modo psicofísico; por isso priorizei a ação física à palavra falada. Se o foco das ações decaísse sobre as palavras, a tendência da atuação seria narrativa, levando a uma atuação baseada na fala, e isso faria as cenas perderem muito em intensidade. Noto que, no ambiente escolar, as palavras decoradas são difíceis de ser pronunciadas com organicidade pela maioria dos/as estudantes. Por outro lado, a dramaturgia calcada em palavras aprisiona a expressão física das crianças e bloqueia a experiência de contato físico com o ambiente, estimulando o foco da atuação para o plano mental/racional.

As Derivas como exercícios preparatórios para o teatro em espaços alternativos da escola tiveram eficácia considerável, porque sair da sala de aula com o propósito simples de caminhar pelos espaços escolares fez surgir nos/as estudantes o desejo de conhecê-los melhor e deu-lhes a sensação de apropriação. Por ter um caráter bastante amplo e difuso, a Deriva na escola precisou ser realizada em tempos/espaços curtos e com regras bem restritas. Quanto a isso, pode-se questionar sobre se ainda deveríamos chamar tais exercícios de Deriva, já que o conceito, criado pelos situacionistas, indicava longos tempos, trajetos e imprevisibilidade, pois

é praticada no espaço urbano. No entanto, pincei um aspecto desse conceito que serviu ao projeto e, por outro lado, sendo um procedimento artístico performático, também é conhecimento artístico para os/as estudantes. Assim, o foco da Deriva foi aquele que possibilitou aos/as estudantes a realização de uma ação performática na escola com a sensação de liberdade, apesar das regras. Elas indicaram uma movimentação aleatória e inesperada pela escola. Neste momento poderíamos perceber o quanto os espaços configuram o comportamento, determinam a postura corporal, as ações, os movimentos e, logo, o pensamento. Os exercícios de Deriva foram os que mais colaboraram para o alcance dos objetivos do projeto, pois provocaram o olhar diferenciado sobre o espaço, a surpresa, o espanto, a transgressão, e apontaram para a potencialidade artística do seu uso.

Como mencionei no início deste trabalho, ao definir conceitos de espaço e lugar para este projeto especificamente, busquei entender o ambiente da pesquisa, a escola em que trabalho, como um âmbito que apresenta regras bem definidas e que são seguidas em sua rotina diária. Mesmo assim, existem pequenas alterações, adaptações e resistências individuais permitidas, ainda que haja outras que sejam punidas.

Apesar disso, nesta escola também há certa flexibilidade no uso dos espaços, pois instantaneamente um *hall* pode se transformar em praça de jogos, pátio para filas ou palco e plateia. Então, as aulas de teatro em espaços alternativos não só transgridem a forma de usar os espaços, como ajudam as crianças que o habitam a perceber que podem modificar seu corpo e sua ação neles. Esse tem sido um dos objetivos de minha prática docente. Por isso busquei estimular a transformação não só do espaço, mas principalmente dos corpos que nele vivem. Nesse sentido, o ganho principal está na experiência dessa tensão gerada no contexto da pesquisa.

Cabe ressaltar, ainda, para que não haja equívoco, que a intenção da pesquisa não foi modificar os espaços por meio do teatro nem transformar um “Não-Lugar” em “Lugar”, mas sim experimentar uma ação de modo sutil que proporcionasse experiências significativas aos/às habitantes da escola para que percebam outras possibilidades que ela pode ter. Tive sempre em mente a possibilidade de que ela também pudesse ser um lugar de memórias, de construção de identidade e história; que pudéssemos ver refletidos nos espaços, por meio da arte, nossos anseios e angústias; que fosse possível perceber que temos potências que vão além das limitações já conhecidas.

Os espaços escolares são muitos e variados, sem contar que o tipo de relação com eles muda no íntimo de cada pessoa; por isso a abordagem partiu das particularidades. Mesmo

trabalhando o teatro com a turma inteira em alguns exercícios, posteriormente direcionei a divisão em grupos que tinham o poder de escolher o lugar específico onde realizar sua ação poética. A observação, o contato e a experiência acurados sobre os ambientes escolares foi um processo específico gerido por cada grupo e amparou as individualidades. Assim, as ideias da arte *site-specific* os motivaram a criar as múltiplas possibilidades de abordagem de cada canto da escola. No entanto, a arte *site-specific* caracteriza obras que surgem da relação com os conteúdos objetivos e subjetivos dos lugares, e as obras artísticas os revelam, questionam e os discutem. Tal propósito não foi equiparado em nossa pesquisa, de modo que apenas provocamos relações iniciais e momentâneas com os espaços, não atingindo níveis profundamente críticos.

Por certo, planejar uma aula que nunca foi realizada antes é um grande desafio. No caso desta pesquisa, o planejamento foi inspirado no aparato teórico que condiz com a proposta e buscou responder ao desejo de realizar uma ideia concreta que pudesse se relacionar com meu próprio processo de formação como docente-artista. Outras experiências semelhantes foram consideradas, conforme a revisão bibliográfica apontou. Entretanto, os objetivos nem sempre foram alcançados, e variaram os níveis de experiência de cada estudante. Pude constatar, por meio da observação do processo e da entrevista, que há os que resolvem rapidamente o desafio de criação da cena, mas não conseguem melhorar; uns demoram a estabelecer a relação democrática no grupo, o que atrasa o processo; outros/as deixam a imaginação ir muito longe e não conseguem adaptá-la ao espaço; outros/as ainda esboçam a cena, a ensaiam várias vezes, melhorando os detalhes.

Ao planejar esse processo, fui consciente de que a metodologia precisava servir de forma direta aos objetivos da pesquisa, mas ao mesmo tempo atender aos processos da turma de estudantes; por isso estes precisaram ser claros e propor metas alcançáveis para todos/as.

Para atender a essas necessidades, o planejamento precisou ser revisado e reelaborado ao longo do projeto, pois surgiram novas demandas de aprendizados e objetivos à medida que fomos compreendendo o fluxo do processo e o aproveitamento da turma. Analisando o conjunto do trabalho, considero que o planejamento das aulas desta pesquisa, por muitos momentos, se excedeu em número de atividades e, eventualmente, faltou definir melhor as regras de exercícios, bem como teria sido importante prever um maior tempo para conversas depois de cada exercício.

Uma importante conclusão a que chego refere-se aos procedimentos pedagógicos que tal proposta implica. Ressalto, nesse aspecto, que há um elemento relevante a ser levado em

consideração nas aulas de artes teatrais, isto é, as contraposições de níveis qualitativos referentes às características dos exercícios e proposições, como, por exemplo, conhecido/desconhecido, simples/complexo, calmo/acelerado. Ou seja, se o espaço para o exercício é complexo, as regras precisam ser simples.

Na escola, existem relações entre espaços, objetos, pessoas, conteúdos e atividades que apresentam tensões, ou seja, contraposições qualitativas. Cada um desses elementos possui suas próprias características e variações, e a aula de teatro não escapa disso. Portanto, é necessário ter a sensibilidade para perceber as diferenças entre as qualidades desses elementos para então planejar e conduzir os procedimentos de forma relacional. Fazer isso de tal modo que tudo não responda apenas aos objetivos e procedimentos internos do próprio processo criativo, mas que este resulte de diversas condições.

Para dar um exemplo sobre como lidei com essas tensões, reafirmo que a criação artística em espaços alternativos da escola é algo novo para os/as estudantes e apresenta muitos obstáculos e desconfortos. Para poder lidar com isso, foi necessário contrapor esse aspecto com outro de maior facilidade, ou seja, com maior proximidade com o universo dos/das estudantes, algo com o qual as crianças já tivessem alguma referência. Neste caso, escolhi a literatura infantil da qual elas já estavam aproximadas devido ao acesso aos livros da escola. Dessa forma, a criação artística foi viabilizada pela escolha do procedimento que contrapôs dificuldade com facilidade; por isso, as contraposições e diferentes percepções condicionam os processos. Muitas vezes essa abordagem é utilizada na escola para disciplinar turmas; por exemplo, para classes com comportamento mais agitado, sugere-se atividades mais calmas. O que nem sempre funciona, por ter um foco em silenciar, e não em potencializar as habilidades dos/as estudantes.

Ao observar e analisar minha prática docente para este projeto, noto que as falhas surgiram do sentimento de insegurança, pois sinto receio em promover as aulas de teatro, em não ser compreendida, em não conseguir conduzir a turma inteira, em receber críticas da diretora, e em não fazer surgir a poesia. Penso que a solução para isso seja melhorar os planejamentos das aulas, esclarecer os objetivos e detalhar melhor as metodologias. É necessário também praticar mais essa metodologia e acumular experiências, além de prolongar os projetos com as crianças e abordar outras turmas, a fim de construir o conhecimento com eles/as.

As relações entre teoria e prática refrescam minha atuação como professora. Mesmo que tenha como hábito pesquisar novos conteúdos para ensinar, não há como inserir em seu cotidiano, de maneira isolada e solitária, uma reflexão mais profunda sobre suas metodologias

e até sobre sua forma de ver e julgar aspectos do mundo e da sociedade. Com as leituras e discussões praticadas no programa de pós-graduação, é possível confrontar-se com diversos miasmas intelectuais do hábito docente. Assim, a teoria pesquisada como base da prática em questão permanece como uma marca, uma cicatriz do corte mental, uma potência intelectual, uma semente geradora de frutos na prática desta professora. Entendo que todas as possibilidades que a teoria aponta e é capaz de gerar não foram exploradas nesta pesquisa.

Reconheço que o desejo pode empoderar as pessoas, e relaciono isso com a possibilidade de fazer a personagem que se deseja, o que estimulou as crianças a ocuparem e atuarem os espaços da escola para produzir arte, e isso foi articulado com o incentivo institucional, representado por mim enquanto professora. Segundo alguns relatos das crianças, alguns adultos (inclusive funcionários da escola) representam uma força coerciva e opressora para elas. Assim, atuar, agir, falar e fazer arte neste contexto foram ações de luta pelo poder de usar os espaços e transgredir a forma tradicional de aula. Houve um forte desejo que surgiu das experiências propostas nestas aulas, algo estimulou muito as crianças, e é importante notar que isso produziu coisas sobre as quais eu já não tinha o controle.

Enfim, diante do que foi analisado, posso concluir que o projeto foi de grande benefício para os/as estudantes. Proporcionou a eles/as experiências que contribuíram de forma ampla para sua formação cultural em arte e em teatro, especificamente. Além disso, uma experiência cidadã de reflexão e de transformação do uso dos espaços escolares habituais. Por outro lado, a experiência que tive foi me tornando uma pesquisadora, porque despertei um olhar analítico e indagador sobre a minha prática docente. Assim, pude comprovar que o teatro em espaços alternativos da escola é um campo de estudos com grande potencial educacional e transformador.

REFERÊNCIAS

ANDREIA MIKLOS. Making of – “Das saborosas aventuras de Dom Quixote de La Mancha e seu escudeiro Sancho Pança”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=QTrd0hXAEKQ> . Acesso em: 15 set 2022.

ANDRÉ, Carmina Mendes. **Espaço inventado**: o teatro pós-dramático na escola. Educação em Revista. 2008. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, n. 48, p. 125-141. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/16855>. Acesso em: 17 nov. 2022.

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

BADIOU, Alain. **Em busca do real perdido**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BISIAUX, Lila. **Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial**. Porto Alegre: Rev. Bras. Estud. Presença, v. 8, n. 4, p. 644-664, out./dez. 2018. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/87003>. Acesso em: 15 out. 2021.

BONFIM, Jocimeri Costa; ROSETTO, Robson. **O espaço escolar como estímulo para a improvisação teatral**. Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor Artigos. Paraná, 2013. Disponível em:
https://www.academia.edu/40063617/OS_DESAFIOS_DA_ESCOLA_P%C3%9ABLICA_PARANAENSE_NA_PERSPECTIVA_DO_PROFESSOR_PDE_Artigos_. Acesso em: 20 abr. 2022.

CAON, Paulina Maria. **Desvelando corpos na escola** – experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores. Tese de doutorado 2015 ECA – USP. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=57A2B9A4D355&lang=pt-br. Acesso em: 14 jan. 2023.

CARREIRA, André. **Teatro de rua**: Brasil e Argentina nos anos 1980 - uma paixão no asfalto. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

CARREIRA, André. **Teatro de invasão do espaço urbano**: a cidade como dramaturgia. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

CRUZ, Hugo. BEZELGA, Isabel. MENEZES, Isabel. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Para uma Tipologia da Participação nas Práticas Artísticas Comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal. 2020. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/89422>. Acesso em: 15 out. 2021

DAMATO MENDES, Sávio. **Acontecimento**: a aula como obra de arte. Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários/Universidade federal de Juiz de Fora, 2019. Tese de doutorado.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

G1 Tocantins. Dom Quixote leva imaginação e criatividade para as ruas no Tocantins. 05/09/2013 15h05 - Atualizado em 09/09/2013 17h39 Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2013/09/dom-quixote-leva-imaginacao-e-criatividade-para-ruas-no-tocantins.html>. Acesso em: 15 set 2022.

GIMBUACA. “Dom Quixote” - Grupo Teatro que Roda – Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yi7e7xy9VRM&t=161s>. Acesso em: 15 set 2022.

JACQUES, Paola Berenstein (org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

KOSOVSKI, Lídia. **Comunicação e Espaço Cênico**. Do cubo Teatral à cidade escavada. 2000. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. ECO/UFRJ, Rio de Janeiro.

LOUIS. Grupo 'Teatro que Roda', de Goiânia, e os espetáculos de teatro de rua Dom Quixote e Makunaíma param centro de Teresópolis. Blog Terê Total. Atualizado em sexta-feira, 16 de agosto de 2013. Disponível em: <https://teretotal.blogspot.com/2013/08/grupo-teatro-que-roda-de-goiania-e-os.html> Acesso em: 15 set 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Introdução; CAPÍTULO 1 Acusações, demandas, posições; CAPÍTULO 2 O que é o escolar? Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIWON, Kwon. **One place after another**: site-specific art and locational identity. Cambridge, Mass: MIT Press, 2002.

OLIVEIRA, Ana Claudia. **A interação na arte contemporânea**. Revista Galáxia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, n. 4, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1290>. Acesso em: 20 abr. 2022.

REBOUÇAS, Evill. **A Dramaturgia e a encenação no espaço não convencional**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

SANTOS, Luis Carlos Ribeiro dos. **Jogos rapsódicos**: a música e a dança popular na aprendizagem das artes cênicas. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, USP, 2016. Tese de Doutorado.

SCHECHNER, Richard. *Environmental Theater*. 2. ed. Nova York: Applause, 1994.

SILVA, Renata Patrícia. Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 235-248, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019235. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15805>. Acesso em: 14 jan. 2023.

APÊNDICE

Proposta pedagógica

A pesquisa sobre teatro em espaços alternativos da escola resultou na proposta pedagógica a seguir, a qual apresento em etapas que podem ser decompostas em quantas aulas o/a professor/a considere necessárias. Tal proposta se caracteriza como um processo formativo que considera diversos aspectos da formação teatral escolar. Assim, cada etapa pode ser entendida como base para uma sequência didática a ser planejada em diversas aulas conforme a realidade em que se aplique.

1.^a etapa:

Objetivos: possibilitar os primeiros contatos com a linguagem teatral; sensibilizar os/as estudantes para a observação dos espaços da escola; promover o desafio da construção teatral; elaborar uma performance teatral em espaços alternativos da escola com os/as estudantes e apresentar para as outras turmas.

Conteúdo teórico sobre Deriva e performance: apresentar aos/às estudantes o referencial teórico e imagético do conteúdo a ser explorado, em linguagem acessível à faixa etária escolhida.

Exercício de Deriva: utilizar as regras de caminhar pelos espaços da escola individualmente, observar com estranhamento (como se nunca tivesse frequentado antes) e fazer-se perguntas. Voltar à sala de aula depois de dez minutos. Escrever no caderno as perguntas mais marcantes. Relatar em voz alta a pergunta e o espaço escolhidos. A professora escreve no quadro as perguntas e depois cria categorias de divisão por temas ou espaços. Além disso, proporciona um momento de conversas e questionamentos sobre o conteúdo surgido. Realiza nova divisão por temas que valerão para segmentar a turma em pequenos grupos.

Exercícios teatrais: elaboração de dramaturgia a partir das perguntas surgidas no exercício da Deriva e dos textos do ambiente; elaboração, ensaio e apresentação de cenas pelos grupos de três ou quatro estudantes.

A elaboração dramaturgica surge das palavras e perguntas anotadas pelos/as estudantes. Orientar os grupos a criar uma sequência de ações que envolvam o conteúdo do texto gerado, não necessitando ser ilustrativo nem verossímil. As cenas podem gerar mais questionamentos na plateia do que compreensões.

2.^a etapa

Objetivos: aprofundar a linguagem teatral ligada à exploração dos espaços escolares; criar uma atitude curiosa e poética sobre os espaços escolares; produzir o estranhamento sobre os espaços habituais; produzir material dramático; promover a integração entre os/as integrantes do grupo; conhecer, de forma introdutória, o contexto histórico e os elementos da linguagem do teatro de rua e do teatro de invasão; experienciar personagem, lugar fictício e situação fictícia.

Conteúdo teórico sobre teatro de rua e teatro de invasão: apresentar aos/às estudantes o conteúdo teórico por meio de vídeos, imagens e texto escrito.

Exercícios de Deriva: realizar derivas pelos espaços escolares com as seguintes regras, sucessivamente — caminhar 10 passos e mudar a direção; caminhar 20 passos, falar uma palavra aleatória e sentar-se por 10 segundos; caminhar e girar a cada 15 passos. A cada mudança de regra, trazer o grupo todo para uma roda de relatos sobre as sensações e os acontecimentos surgidos em cada exercício. É possível criar outras regras que se adaptem melhor ao ambiente e ao grupo de estudantes.

Exercícios teatrais: leitura dramática; integração em roda; expressão corporal; sensibilização; aquecimentos com cirandas, caminhadas e dança; exercícios como “contar uma história pessoal”, tendo como regra o estabelecimento de contato com os elementos do ambiente.

Dramaturgia: inspirar a criação de cenas por meio de histórias da literatura infantil. Para isso, é necessário selecionar algumas histórias com temas que tenham relação com questões, hábitos ou preferências do grupo de estudantes. Proporcionar que eles/as escolham a história. Ler e analisar a história pontuando personagens, lugares, ações e motivações. Gerar uma interpretação da história. Cada estudante deve imaginar uma personagem para si. Dividir a turma em grupos de três ou quatro integrantes. Cada grupo deve escolher um espaço onde irá criar e ensaiar a cena, inspirado na história e na sua personagem.

Culminância: elaborar um roteiro com a ordem de apresentação de cada cena e o percurso que os/as estudantes da plateia deverão fazer. Sugere-se criar uma abertura e um final com todos os integrantes.

Conteúdo histórico e conceitual para entregar aos/as estudantes (referenciado nesta dissertação):

Texto sobre o teatro de rua

A situação teatral é uma cerimônia coletiva. Cerimônia porque é um ato dotado de regras bem definidas, com um ordenamento estabelecido, para uma solenidade particular, e de espaços delimitados estritamente: espaço da representação e espaço do público. Os atores realizam o exercício da cerimônia com a participação do público. Esta cerimônia é fruto do trabalho de elaboração coletiva que encontra sua culminância na apresentação do espetáculo.

O teatro de rua abarca todos os espetáculos ao ar livre que optam por ficar fora dos teatros convencionais e utilizam espaços urbanos apropriados temporariamente para o fenômeno teatral. Contam, também, com público accidental. Essa modalidade teatral vincula-se com a necessidade dos teatristas de estabelecer contato direto com uma diversidade de público que não frequenta as salas teatrais (teatros tradicionais). Por outro lado, podem interferir na silhueta urbana, nas formas e nos usos da cidade, e causar a sua desconstrução.

O teatro de rua instala-se no espaço público e se constitui como surpreendente acontecimento artístico. Esse acontecimento provoca ruptura na funcionalidade espacial cotidiana, modifica o repertório de usos do espaço. Por isso o público do teatro de rua é accidental, presencia o espetáculo porque se encontra casualmente com esse acontecimento.

O espaço cênico do teatro de rua é o âmbito urbano ressignificado. Isto é, a representação teatral em um lugar qualquer da cidade inclui a paisagem urbana e cria infinitas possibilidades expressivas que dialogam com a cultura da cidade. Pois se o espaço da rua é cheio de signos que interferem na encenação, como artistas, devemos observar a realidade destes espaços e criar relações com eles.

Outra característica importante do teatro de rua é sua potencialidade política, que se deve ao fato de, por ocupar espaços do cotidiano das pessoas, este tipo de teatro se relaciona diretamente com aspectos da vida real, como as dificuldades, os desejos e as angústias. Assim, os aspectos políticos aparecem como possibilidade de jogo e como tema das encenações, representando os desejos e as angústias dos habitantes do espaço ocupado.

Figura 15 – Cena da peça *Das Saborosas Aventuras de Dom Quixote*.



Fonte: Roberto Ferreira em teretotal.blogspot.com.

Teatro de invasão

O teatro de invasão apoia-se na estética relacional, pois deve levar em conta pessoas e seus percursos nos diferentes espaços urbanos, da mesma forma que o projeto para um espetáculo de rua deve constituir uma estrutura porosa, maleável. As marcações não podem ser rígidas para permitir possíveis interferências do ambiente. Além disso, atores e atrizes precisam perceber as possibilidades de jogo e as relações com os espectadores/as que surgem durante a atuação, e, assim, potencializar o espetáculo.

A inserção da ficção é o elemento principal do teatro de invasão. Nele, há forte tensão entre realidade e ficção. Carreira (2019, p. 81) afirma que “são rupturas com o processo de imaginar e habitar o espaço”. Assim, enquanto artistas e produtores, não devemos colocar o foco do acontecimento cênico

sobre a ficção somente, mas também sobre as relações entre o ambiente e o acontecimento cênico. Só a presença na cidade já contém potencial dramaturgicamente.

Por se tratar de um espaço social de uso definido, quando se ocupa com a ficção, começam a aparecer os elementos de duplicidade. Isso também constitui elemento dramaturgicamente. O que o teatro faz é estabelecer o jogo e com isso faz surgir um sentido fictício para o lugar. Quando se estabelece a ficção, o ambiente já passa a ter sentido duplo, porque o sentido habitual não deixa de existir; ele paira sobre a ficção, fazendo aparecer um contraste entre ficção e realidade. E quais efeitos a realidade pode sofrer com a inserção da ficção? São estimativas imprevisíveis. No entanto, a potencialidade transformadora é prevista, e esta é a ação de eficácia política esperada com tais intervenções.

Já o teatro em espaços não convencionais se difere do teatro de invasão do espaço urbano. Por exemplo, os projetos do grupo *Teatro da Vertigem* (Trilogia Bíblica), são analisados por Evill Rebouças (2009), que conta como foi o processo criativo das obras. São analisadas montagens que se passam no interior de arquiteturas como igreja, presídio e hospital, usadas alas que não continham trabalho e trânsito de pessoas. São lugares locados para a apresentação teatral para a qual os espectadores foram convidados a ir. Houve ensaio e preparação no local antes das apresentações.

A dramaturgia do espaço é composta pelas relações com a ordem física, com a ordem simbólica e com o repertório de usos. São aspectos potencializadores da dramaturgia, que, se explorados pela construção cênica, produzem relações que se aproximam de quem os habita. Rebouças (2009) salienta que, até mesmo na escrita da peça para um local específico, deve-se levar em conta a materialidade da cena. Assim, é necessário observar, segundo ele, “a carga semântica impregnada em determinados edifícios e espaços públicos”. (REBOUÇAS, 2009, p. 125).

Na peça *Das Saborosas Aventuras de Dom Quixote*, vários locais do centro de uma cidade são invadidos. Não há delimitação prévia, as cenas desenrolam-se pelos espaços necessários conforme o decorrer do espetáculo. O personagem Quixote inicia a peça descendo (de ponta cabeça) de rapel do alto de um prédio. Logo, atrizes vestidas de noiva fazem o mesmo, em grupo. Rapazes travam uma luta de espadas (facões) no meio da rua e são interrompidos por uma retroescavadeira que leva algumas noivas penduradas. Os/as espectadores/as precisam caminhar com os/as atores/atrizes até os lugares das cenas. (Texto elaborado pela autora a partir de um resumo presente nesta dissertação)

Algo sobre o espetáculo *Das Saborosas Aventuras de Dom Quixote*, encenado pelo grupo *Teatro que Roda*, com direção de André Carreira.

“O Teatro que Roda quer invadir as ruas de Porto Nacional (TO) e de Palmas com a peça *Dom Quixote*, em palco aberto. Segundo o grupo, o objetivo é ocupar os espaços públicos e tirar as pessoas da rotina do dia a dia e trazê-las para dentro do conto. ‘Propomos vários níveis de interface com quem passa pela rua, desde um contato muito próximo, quase cara a cara, até momentos relâmpagos para alguém que passa dentro de um ônibus’, conta o grupo.

A peça revisita o texto de Miguel de Cervantes e mantém a essência da história. ‘Re-elaboramos alguns episódios com o fim de criar uma poesia urbana sobre o sonho, a loucura e o próprio sentido da cidade’, explica o grupo.” (Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2013/09/dom-quixote-leva-imaginacao-e-criatividade-para-ruas-no-tocantins.html>)

Sinopse

Na história, um executivo que está cansado de sua rotina resolve mergulhar em um mundo imaginário em busca de aventuras e emoções. Delirante, ele passa a acreditar que é Dom Quixote de La Mancha, o cavaleiro criado pelo espanhol Miguel de Cervantes no século XVII. O homem sai pela cidade buscando sua platônica amada Dulcinéia, que se apresenta como alucinação vestida de noiva, durante o decorrer da história. E é assim que a aventura começa.