

HENRIQUE BEZERRA DE SOUZA

**O PROFESSOR QUE PERSEGUE O JOGO:
PISTAS PARA O FOMENTO DA AUTONOMIA EM PROCESSOS DE
ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEATRO NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro do
Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina,
como requisito para o grau de Doutor em Teatro.
Orientador: Prof. Dr. Vicente Concilio

**FLORIANÓPOLIS
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Bezerra de Souza, Henrique

O professor que persegue o jogo: : pistas para o fomento da autonomia em processos de ensino-aprendizagem em teatro no Ensino Superior / Henrique Bezerra de Souza. -- 2020.

5 p.

Orientador: Vicente Concilio

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2020.

1. Jogo. 2. Autonomia. 3. Pedagogia do teatro. 4. Emancipação.
I. Concilio, Vicente. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro. III. Título.

HENRIQUE BEZERRA DE SOUZA

**O PROFESSOR QUE PERSEGUE O JOGO:
PISTAS PARA O FOMENTO DA AUTONOMIA EM PROCESSOS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM EM TEATRO NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para o grau de Doutor em Teatro.

Banca examinadora:

Orientador: _____

Prof. Dr. Vicente Concilio
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____

Prof^a. Dr^a. Tereza Mara Franzoni
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro externo: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Universidade de São Paulo – USP

Membro externo: _____

Prof^a. Dr^a. Célida Salume Mendonça
Universidade Federal da Bahia – UFBA

**Florianópolis
07 de abril de 2020**

*Aos
que já partilharam uma sala de aula
comigo. Este trabalho é um pouco de cada
um de vocês.*

AGRADECIMENTOS

Às divindades, nas suas mais variadas formas, por colocarem muitos de seus agentes em minha vida.

À Fátima Bezerra, por nunca desistir de lutar pelo que acredita, pelo sorriso sincero e amor incondicional

Ao Silvino Alves, por insistir em me ensinar a levar a vida com leveza.

À Fernanda Bezerra, por ter me ensinado a ler, pois “quem não sabe ler, não faz doutorado”.

À Fabiana Bezerra, pela força com que encara os desafios e pelos três presentes que trouxe ao mundo e me transformaram em tio.

À Elaine Nascimento, pelo conselho potente, afeto e companheirismo que já supera uma década de união.

Aos professores Gilberto Icle e Flávio Desgranges, pelas considerações cruciais que fizeram na banca de qualificação.

Ao professor José Ronaldo Faleiro, por ter acreditado no desejo do pesquisador nas etapas iniciais deste trabalho.

Ao professor e orientador Vicente Concílio, por desde sempre confiar nas propostas, me indagar, provocar, propor cafés e por ter aceitado meu convite para uma “conversa infinita”.

Aos professores Tereza Franzoni, Maria Lúcia Pupo, Diego de Medeiros e Célida Salume, por aceitarem o convite para banca de defesa e contribuírem com o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras Bárbara Biscaro, Heloíse Baurich Vidor e a turma de Montagem Teatral, por terem me permitido conviver com seus processos criativos e partilhar parte das descobertas desta pesquisa.

Ao professor Fábio Salvatti e a turma de Atuação IV e Encenação IV da UFSC, por terem dividido comigo momentos que, apesar de não terem permanecido na versão final do trabalho, certamente contribuíram para as conclusões nele traçadas.

Aos amigos e amigas da turma de doutorado, pelas conversas provocadoras, cafés e saídas que fizeram com que esse percurso fosse mais leve.

Aos técnicos, docentes e terceirizados que compõem a equipe do Programa de Pós-Graduação em Teatro e do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, por todo o apoio e disponibilidade na solução de demandas durante este percurso.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa que foi crucial para o desenvolvimento deste trabalho. Este é um incentivo que afeta diretamente a vida dos pesquisadores e, por isto, deixo nestes agradecimentos o desejo de que outros possam ter acesso aos subsídios necessários para elaboração de seus trabalhos.

RESUMO

A presente pesquisa partiu da investigação de processos de ensino-aprendizagem em teatro no ensino superior, na busca de vislumbrar pistas para o fomento da autonomia na construção do conhecimento, de modo que conceba seus participantes como autores do próprio saber. Neste intento, tomou como base as reflexões sobre autonomia e emancipação intelectual defendidas por Paulo Freire e Jacques Rancière relacionando-as com o conceito de jogo, encontrando, nesta aproximação, indícios para o desenvolvimento do ideal supracitado. A investigação se desenvolveu através dos seguintes objetos de estudo: uma parcela da vivência discente do pesquisador no curso superior de Tecnologia em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a trajetória docente vivida na mesma instituição e no curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), bem como o acompanhamento da encenação *O Coro dos Maus Alunos* coordenada por outros docentes na disciplina de *Montagem Teatral* do curso superior de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A partir desses objetos, refletiu-se sobre o papel docente e discente, passando por questões éticas que trespasam a sala de aula e podem fomentar a autonomia na construção do conhecimento aqui reivindicada. Com base neste trajeto, defende-se a ideia de encarar o professor como um provocador e vislumbrar o processo de ensino-aprendizagem como um jogo, trazendo com isso a ideia de uma pedagogia inconclusa, próxima ao que é denominado como um *jogo infinito*. O conjunto de reflexões traçadas na pesquisa aponta pistas que evidenciam a relação jogo-autonomia-emancipação e, conjectura sobre os vínculos e consequências que esses ideais podem trazer ao campo da pedagogia do teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Autonomia. Teatro. Pedagogia do teatro. Emancipação.

ABSTRACT

The research started from the investigation high degree teaching-learning theater processes in the search of clues for the promotion of autonomy in the construction of knowledge, in a way of view that the participants are conceived as authors of their own knowledge. In this attempt, it was based on the reflections on autonomy and intellectual emancipation defended by Paulo Freire and Jacques Rancière and related them to the concept of *play*, finding in this approach evidence for the development of the aforementioned ideal. To develop this investigation, it started from the following objects of study: a portion of the researcher's student experience in the higher degree in *Tecnologia em Artes Cênicas* at the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará* (IFCE), the teaching trajectory lived in the same institution and in degree course of *Teatro-Licenciatura* at the *Universidade Federal do Ceará* (UFC), as well as the accompaniment of the staging *O Coro dos Maus Alunos* coordinated by other teachers within the discipline of *Montagem Teatral* of the higher degree in *Licenciatura em Teatro* at the *Universidade do Estado de Santa Catarina* (UDESC). From these objects, it reflected on the teaching and student role, going through ethical issues that cross the classroom and can foster autonomy in the construction of knowledge claimed here. In this way, defends the idea of facing the teacher as a provocateur and envision the teaching-learning process as a game, bringing with it the idea of an unfinished pedagogy, close to what is called an *infinite game*.

KEYWORDS: Play. Autonomy. Theater. Theater pedagogy. Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada frontal da Casa de Artes do IFCE	51
Figura 2 – Registro da apresentação Terror e Misérias no Terceiro Reich	72
Figura 3 – Registro da apresentação da Mostra de Solos Ator: Corpo/Voz.....	95
Figura 4 – Uma das cenas iniciais de Qual sua guerra?	99
Figura 5 – Cena da “guerra de balões” em Qual sua guerra?	100
Figura 6 – Primeiro ensaio aberto O Coro dos Maus Alunos.....	117
Figura 7 – Procedimentos utilizados na montagem O Coro dos Maus Alunos.....	119
Figura 8 – <i>Baladinha</i> em cena no terceiro ensaio aberto	122
Figura 9 – O diretor em seu “trono” e os alunos fugindo dele em um dos inquéritos..	126
Figura 10 – “Quero que me insultem agora.”: O “professor” pedindo para que os “alunos” o xinguem.	137
Figura 11 – Alguns dos registros do “Mapeamento Afetivo” realizado na escola.....	156
Figura 12 - O debate com a escola e a coletânea de cartazes	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
O contágio	17
Questões motivadoras e corpo conceitual	19
Estrutura da tese	32
SEÇÃO 1 – DELINEANDO OS PROBLEMAS: INDAGAÇÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR E APRENDER	37
Reflexões iniciais sobre o processo de construção do conhecimento e reinvenção de saberes	38
1.1 – DIÁLOGOS COM A MEMÓRIA: REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA DISCENTE NO IFCE.....	50
Em busca de fórmulas exatas: Sujeito, trajeto, objeto	51
SEÇÃO 2 – O JOGO COMO POSSIBILIDADE: REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE	59
Ecos do jogo na pedagogia do teatro	63
2.1 – A AULA QUE COMEÇA ANTES DA AULA: INVESTIGAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE.....	70
O velho sábio	72
2.2 – “MINHA ÚLTIMA DANÇA”: PRIMEIROS INDÍCIOS NA RELAÇÃO AUTONOMIA E JOGO EM PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEATRO	80
Noção e princípios	83
Desafios e descobertas – <i>Solos</i>	90
<i>Qual sua Guerra?</i>	96
Universo lúdico vocabular	101
O cultivo do desejo e a importância do “fora jogo”.....	103
O processo de ensino-aprendizagem como jogo.....	107
SEÇÃO 3 – TECENDO COM FIOS INVISÍVEIS: INVESTIGAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO AUTONOMIA/JOGO EM UM PROCESSO DE MONTAGEM TEATRAL	111
3.1 – CHEGANDO NAS ARENAS DE JOGO: O MAPA DO PESQUISADOR... 111	

Quem somos? Local da disciplina, estrutura do curso e perfil da turma.....	113
3.2 – PRÁTICAS DE MONTAGEM NA SALA DE AULA: O JOGO COMO CATALISADOR DE PROCESSOS	115
O processo e procedimentos	118
<i>Encenação como prática pedagógica e os alunos/alunas-artistas como jogadores</i>	126
3.3 – JOGO COMO PROFANAÇÃO E REINVENÇÃO DE SABERES.....	134
“Joga! Não resolve a tarefa”: A tarefa impossível de criar o infinito	141
3.4 – RELAÇÕES ULTERIORES NA IMBRICAÇÃO AUTONOMIA E JOGO: O PAPEL DO PROCESSO	147
O processo que transpira na cena	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

O contágio

Ingressei na docência aos 21 anos. Ainda jovem, eu me vi diante de uma sala de aula do ensino superior de teatro repleta de indivíduos com idade semelhante à minha, e alguns mais experientes do que eu. Há pouco havia terminado o curso de graduação e já voltava a ele na função docente. Lembro-me de não saber ao certo como daria a aula, dos momentos de ansiedade que antecederam meu retorno à sala de aula, das tardes pensando em atividades para serem realizadas, bem como dos diversos planos alternativos caso os principais não gerassem o resultado que esperava.

Enquanto escrevo, rememoro vividamente o trajeto desde a saída de casa, em Fortaleza – CE, até a sala de aula do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), instituição que abriga o curso superior de Licenciatura em Teatro. Recordo da escolha da roupa, da última olhada no plano de aula, do percurso do ônibus no qual eu repassava as atividades a serem realizadas, da respiração profunda ante a porta fechada da sala de trabalho e do primeiro passo. Passo este sem volta e que foi o início de um percurso que venho trilhando desde então.

Neste trajeto, passei por várias instituições de ensino, escolas de educação básica, escolas livres e outros três cursos superiores¹. Durante esse percurso, eu me questionava constantemente sobre o papel docente na formação em artes cênicas. Pensamento que carrego até hoje e que, mesmo não tenha me induzido a respostas definitivas, por vezes, ele me leva a vivenciar momentos que parecem indiciar o papel deste profissional. Partilho aqui um desses momentos.

Em uma conversa informal durante o café, em uma sala de professores, um colega comentou o seguinte: “Aqui se tem uma sala repleta de doentes.” “Doentes?” questionei. Ao

¹ As experiências no ensino datam de 2010 até 2020, com um intervalo durante o momento que cursei o mestrado acadêmico, sendo elas: No período entre 2010 – 2011 como professor substituto do setor de interpretação no curso superior de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). No ano de 2013 como professor de Artes-Teatro da Prefeitura Municipal de Horizonte – CE. Em 2014 – 2015 como coordenador do programa de formação básica em Artes Cênicas da Escola Porto Iracema das Artes – CE. Concomitantemente a essa coordenação, no período de 2015 – 2016 como professor substituto no setor de interpretação e prática teatral do curso superior de Teatro Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Entre agosto de 2016 e dezembro do mesmo ano como professor substituto da área de voz/corpo no bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, a partir de agosto de 2017 até o período atual, como professor colaborador no setor de Teatro-Educação do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

que ele respondeu: “Doentes por acreditar na potência do outro.” E foi neste momento que me percebi infectado, doente por acreditar nas potencialidades de um outro indivíduo que não eu mesmo, capaz de ver no outro a capacidade criativa em potência latente que pode e deve ser estimulada. Esta crença é uma das forças motrizes que faz com que o doente que agora escreve torne-se então docente.

De certa maneira, essa história sintetiza o intento desta tese, o desejo em investigar processos que estimulem a autonomia na construção do conhecimento, provocando o que chamo de reinvenção de saberes. Neste rastro, busco aqui refletir sobre processos de ensino-aprendizagem em teatro, pensando nas ações e momentos que incentivaram uma postura que concebe os envolvidos como sujeitos e, portanto, autores do que aprendem. Com isto, desejo vislumbrar pistas sobre o que, na pedagogia do teatro, faz com que o ensino dessa arte seja algo além de um repasse de técnicas e conteúdos, ultrapassando uma possível concepção replicante, tornando o ensino em si, um aprendizado inventivo.

O termo *replicante* aqui utilizado se refere ao risco de uma compreensão da prática pedagógica como algo que se reduz a repetição de informações e modos de fazer. Nesta acepção, o aprendizado não é entendido como uma construção, mas uma assimilação de dados e informes passados por um outro indivíduo. Ao promover certa manutenção do que já é discutido e praticado conceitualmente, tal assunção deixa pouco espaço para crítica e dissenso sobre o que é investigado, distanciando-se de uma transformação ou fomento da autonomia dos sujeitos. Seu papel primevo passa a ser repetir o memorizado, e não elaborar uma reflexão sobre o objeto de estudo, limitando o eventual parto do próprio aprendizado neste processo. Assim, ao invés dos termos “criação” ou “construção”, o processo de ensino-aprendizagem na acepção replicante se aproxima das ideias de cópia e reprodutibilidade técnica.

Muito embora considere que o ensino de teatro carregue em sua prática sementes férteis que evitem tal risco, ao longo da tese trago reminiscências de minha experiência discente e docente, na tentativa de partilhar situações e momentos em que esta lógica surgiu. Apontá-las é, principalmente, o intento de se refletir sobre o que pode ter auxiliado na fuga da concepção replicante, bem como fomentar a autonomia na construção do saber. Para tanto, tomo os seguintes objetos como alvo de análise: 1 – a vivência discente e docente no IFCE; 2 – dois processos desenvolvidos nos anos de 2015 e 2016 na docência junto ao curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC); 3 – a montagem teatral *O Coro dos Maus Alunos*, realizada no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2018, coordenada pelas professoras da instituição Bárbara Biscaro e Heloíse Baurich Vidor, na qual atuei como assistente de criação.

Tais escolhas são uma tentativa de entrever o desejo por um aprendizado inventivo, para que assim eu reflita sobre as ações tomadas que auxiliaram ou barraram este processo e delas vislumbre pistas que emanem de suas práticas. Desta maneira, esta tese é o reflexo (e uma reflexão) de uma trajetória que percorro desde os primeiros passos na academia. É um relato e retorno do aluno-professor sobre as inquietações moventes desde o ingresso na prática cênica e pedagógica.

Questões motivadoras e corpo conceitual

A questão disparadora deste processo nasceu na experiência discente. Meu primeiro contato com a prática teatral se deu na graduação do IFCE, uma instituição e curso de nível superior. Talvez por me considerar naquele período um indivíduo totalmente alheio a esta prática, minha experiência inicial se pautava na busca de métodos, técnicas, certezas e caminhos que revelassem o que me tornaria um “bom artista”.

Esta categoria idealizada fez com que minha relação com as reflexões sobre a prática cênica e a pedagogia do teatro, a princípio fossem por meio do depósito, acúmulo. Não cabia a mim refletir sobre elas ou questioná-las, mas apropriar-me rapidamente de suas orientações para atingir assim o modelo ideal de artista que eu havia traçado. Esse movimento inicial na relação que entabulei com a prática cênica escondia em si um princípio curioso de autodesvalia, pois partia do pressuposto que meu papel era o de aceitar alegremente os saberes que me eram doados pelos docentes, posto que os via como detentores absolutos do conhecimento.

Conforme fui realizando o curso e vivenciando experiências na cena teatral como artista, tal modo de pensar foi sendo desconstruído. Comecei a me ver como um dos autores do próprio saber, à medida que questionava práticas, técnicas e proposições cênicas, colocando-as em contato direto com o meu contexto. Porém, a postura inicial que havia adotado me inquietava de tal modo que ecoou por toda minha prática docente e de pesquisa. Isto me fez não apenas investigar os motivos e os acontecimentos que transformaram esta concepção ao longo de meu trajeto, mas buscar as estratégias para evitar seu aparecimento. A inquietação me levou ao encontro das reflexões de dois pesquisadores distintos: o brasileiro Paulo Freire e o francês Jacques Rancière. A meu ver, ambos concebem o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva criadora, ponto caro a esta tese.

Freire é conhecido mundialmente por seu trabalho na alfabetização de jovens e adultos, sendo responsável por reflexões marcantes sobre o modo de pensar processos de ensino-

aprendizagem. Nascido em 1921 na cidade de Recife, o patrono da educação brasileira desenvolveu um método de alfabetização que leva em conta a realidade dos sujeitos, colocando o objeto a ser investigado num choque direto com o mundo objetivo dos envolvidos e, assim, tornando-o familiar ao estudante. O pesquisador criou com isto os primeiros passos para que haja, no processo de ensino-aprendizagem, o estabelecimento de um código comum que una as reflexões do educador e educando sobre o que é estudado, evitando assim o repasse de informes de um sobre o outro, favorecendo uma proposta em que ambos observem, critiquem e concluem algo sobre o objeto da análise.

Em seu trajeto, dedicou-se principalmente às camadas populares não alfabetizadas; seus pensamentos não se detiveram a uma metodologia, mas a uma filosofia sobre o ato educativo, considerando-o inseparável da vida.

Ao longo de sua obra, Freire concebeu o ato pedagógico como uma construção de conhecimento que se dá em um processo dialógico entre os indivíduos. Em sua visão, o ensino não deve ser tratado como uma hierarquia de saberes de um ser sobre o outro, na qual o primeiro deposita as informações e, conseqüentemente, suas visões de mundo sobre o segundo. Caso seja encarado dessa forma, essa postura aniquila o potencial humano do aprendiz que passa a se ver não mais enquanto sujeito capaz de transformar, refletir e questionar o apreendido, mas sim como *coisa* que simplesmente arquiva conteúdos.

O educador usou o termo *coisa* para contrastar com *sujeito*. Em sua visão, os seres humanos carregam a possibilidade de agir sobre o mundo refletindo sobre ele, questionando e o transformando-o. Dessa forma, o potencial de ação transformadora é uma das características que os fazem sujeitos. Tal condição não é partilhada pelos objetos ou coisas que simplesmente existem no mundo, não podendo alterá-lo diretamente sem a ação humana. Portanto, quando algo restringe e retira o potencial questionador e transformador do indivíduo no mundo, Freire alega que o ato limou sua existência de sujeito tornando-o coisa. Assim, quando a prática pedagógica é pautada pelo repasse de informes e não fomenta o potencial dialógico, ela lima uma das principais características dos seres humanos

A recorrência da situação limitadora no ensino-aprendizagem implica em uma postura que se encrusta na maneira como o aprendiz encara o mundo e no processo de construção do conhecimento, pois, ao ser constantemente encarado como coisa ele pode passar a se ver como tal. Condição que pode fazê-lo negar seu próprio potencial humano, seu olhar questionador e instigar uma autodesvalia, como aponta Freire:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. (FREIRE, 2004a, p. 50)

As consequências de tal ato é que, ao se ver como “incapaz”, o sujeito relega a responsabilidade do saber a um outro ser que não ele mesmo. Concretiza-se assim, uma espécie de *heteronomia*, posto que o indivíduo crê que não é autônomo o suficiente para questionar o apreendido, nem mesmo tecer considerações a respeito do objeto de conhecimento. Seu papel seria aceitar o que lhe fora passado pelo “doutor”, porque este sim sabe o que é importante. Este conjunto de depósitos dá forma, então, ao que Freire chama de *concepção bancária da educação*, um modo de ver a prática educativa por meio de depósitos nos seres, minando seu potencial transformador por encará-los como coisas.

Em sintonia com tais pensamentos, a inquietação sobre essa postura replicante no processo pedagógico me fez ir ao encontro do segundo pesquisador anunciado, o filósofo francês Jacques Rancière. Embora nesta pesquisa me debruce sobre as reflexões que Rancière fez em 1987 na publicação de *O Mestre Ignorante* (2015), considero relevante apontar pontos de contato entre seu modo de pensar o ato educativo e as inquietações de Freire.

Assim como o educador brasileiro, o pensamento teórico-político de Rancière está intimamente vinculado às suas reflexões sobre o ato de ensinar e aprender, defendendo, no livro supracitado, o reconhecimento de uma igualdade de inteligências, em prol de uma emancipação intelectual.

O desenvolvimento deste pensamento não é exclusividade de seus escritos pedagógicos, mas perpassa boa parte da obra do filósofo. Para compreendê-lo é necessário investigar seus estudos anteriores. Em 1976, Rancière publica juntamente com Alain Faure, um estudante do seminário que deu em Vincennes, o livro *La Parole ouvrière. 1830 – 1851*², no qual pesquisou um conjunto de arquivos operários, no intento de compreender o movimento proletário do período. O livro reuniu uma série de documentos de origens diversas, tais como panfletos, cartazes, manifestos. Dentre os escritos investigados, destaca-se a reflexão que o filósofo realiza sobre um texto de 1833 de um homem chamado Grignon, chefe dos alfaiates e membro da Sociedade dos Direitos Humanos na época.

² “A palavra operária. 1830 – 1851”. Para mais informações sobre a trajetória teórico-política de Rancière, sugiro consultar as reflexões do doutor em filosofia pela Universidade de Toulouse II, Julien Pallota (2014), bem como as reflexões que o teórico e ensaísta Edécio Mostaço (2010) realiza na revista *Urdimento* n. 15, publicação que também reúne a tradução de vários textos de Rancière.

Em tal escrito, Grignon defende o aumento de salário e melhoria nas condições de trabalho, baseando seu argumento em dois pontos: a declaração de direitos da Revolução Francesa, que estabelece que todos os franceses são iguais, e a palavra de um juiz, que não considera os operários homens como os demais. O que se vê nos escritos operários é a exibição de um paradoxo pois, a despeito da Constituição, no mundo prático ocorre uma negação da igualdade entre os sujeitos. A inquietação que desponta é a conclusão de que a palavra operária era silenciada, tinha um peso diferente das demais.

Somente anos mais tarde Rancière encontra nas ideias a respeito do Ensino Universal³, do professor francês Joseph Jacotot, um caminho para revisitar suas reflexões iniciais sobre o texto operário. Em *O Mestre Ignorante*, Rancière relata a experiência de Jacotot ocorrida em 1818. Na época, Jacotot precisara ensinar a língua francesa para alunos holandeses que não falavam francês. Para isso, usou uma edição bilíngue de *Telêmaco*⁴ de Fénelon e tal experiência lhe mostrou que não foi necessário lhes dar lições de ortografia ou de gramática para que o aprendizado ocorresse. Eles foram desafiados a usar a própria inteligência para tecer as relações com o objeto estudado e assim criar os vínculos que dariam forma ao saber. Neste trajeto, Jacotot passou a defender então a ideia de uma igualdade de inteligências.

Rancière usa então as reflexões de Jacotot para revisitar⁵ os textos operários e refletir sobre a situação vivida pelo chefe dos alfaiates, questionando se sua palavra era reconhecida como igual ou se era minimizada como balbúcio pelos que a escutavam. O descompasso entre igualdade/desigualdade motivou, posteriormente, a definição do filósofo de política que, para ele, “[...] existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem-parcela.” (RANCIÈRE, 1996, p. 26). O que ocorreu no caso operário era a afirmação de uma desigualdade entre iguais, uma forma de dominação que negava a palavra àqueles que também deveriam tê-la. Para Rancière, a política se faz quando há a retomada da palavra para si.

Considero importante ter a trajetória do filósofo em mente para revelar as relações e motivações políticas que estão veladas em seu modo de encarar o ato de ensinar e aprender, bem como as consequências desta concepção. Portanto, creio que, assim como Freire, Rancière concebe o processo de ensino-aprendizagem além de uma experiência isolada em sala de aula,

³ Esta forma de conceber o ensino foi fundada por Joseph Jacotot (1770 – 1840) e defende a busca pela emancipação intelectual, partindo do pressuposto que qualquer indivíduo pode aprender o que desejar sem a necessidade de um sujeito “explicador”. Para mais informações ver Rancière (2015)

⁴ Romance de François Fénelon cujo enredo é a continuação da Odisséia de Homero e narra as aventuras de Telêmaco, filho de Odisseu.

⁵ Em 1990 com *Nas margens do político* (RANCIÈRE, 2014a) e em 1995 com *O Desentendimento – política e filosofia* (RANCIÈRE, 1996).

mas como um aprendizado inventivo, um convite crítico à reflexão dos indivíduos, um desafio às inteligências.

Do trajeto teórico traçado pelo pensador, busco, nesta tese, enfatizar o que Rancière aponta sobre os ecos que esta lógica da igualdade/desigualdade gera na prática pedagógica.

Na pedagogia, o filósofo apresenta tal binômio quando conjectura sobre as implicações de encarar o processo de ensino-aprendizagem por intermédio da necessidade de um professor que explica o conteúdo para seus alunos. Ele defende que a existência desta figura explicadora invariavelmente edificaria uma situação pedagógica que difere as inteligências dos seres, discernindo-os entre sábios e incultos. O sábio é considerado assim devido ao seu domínio sobre o conteúdo e sua capacidade de repassá-lo, já o inculto é encarado como aquele que é incapaz de compreender o objeto investigado sem a intervenção explicadora do ser iluminado.

Em síntese, é uma retomada da negação das palavras e saberes, é o estabelecimento de uma desigualdade entre os iguais. Como sintetiza Rancière: “Eis aí a virtude dos explicadores: o ser que inferiorizaram, eles o amarram pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade.” (RANCIÈRE, 2015, p. 42). Tal dinâmica edifica, assim, uma desigualdade de inteligências.

Ao colocar o aprendizado e o conhecimento como reféns da explicação, o risco desta concepção do ato pedagógico é um eterno vínculo e sujeição de um indivíduo sobre o outro, retirando então a possibilidade do conhecimento ser descoberto, ser concebido como um fruto das investigações pessoais de um indivíduo. Por haver sempre uma subordinação de um ser a outro, tal acepção da prática pedagógica tende a retomar uma lógica replicante, à medida que é concebida como repasse. Por não fomentar uma busca individual, e sujeitar o saber a um constante conjunto de explicações, Rancière afirma, então, que esta prática não emancipa os indivíduos, mas embrutece.

Considero este conjunto de reflexões um campo conceitual caro a esta tese. Ao retomar minha reminiscência discente, enxergo uma clara aproximação entre a concepção bancária e as relações iniciais que eu traçava com a prática cênica. Via as reflexões de encenadores-pedagogos sob a ótica de uma didática depositária, não cabendo a mim refletir sobre as orientações dos “doutores”, mas aceitá-las sem questionamento e sem perspectiva de transformação. Isto me aproximava a uma proposta embrutecedora por vincular a prática cênica aprendida às reflexões de outros sujeitos. Neste rastro, comecei a ponderar se o que vivenciei não poderia estar acontecendo com outros indivíduos e, assim, questionei: o ensino de teatro

não correria o risco de adotar um modelo embrutecedor e se aproximar de uma concepção bancária da educação?

Pensar sobre uma possível resposta para esta pergunta me fez retomar a mesma experiência discente que lhe deu forma e, reconhecendo que em algum momento deste trajeto mudei o meu modo de encarar o processo pedagógico, ao invés de encontrar uma resposta, este questionamento derivou então em uma segunda pergunta: *quais ações são realizadas nos processos de ensino-aprendizagem em teatro que podem auxiliar a dirimir um modelo embrutecedor e uma concepção bancária da educação?*

A tentativa de responder tais questões me leva primeiro a buscar o que pode fomentar um processo de construção do conhecimento. Nesta dinâmica, o retorno ao pensamento freiriano desvela uma série de exigências ao professor que podem auxiliar neste intento. Em 1996, no último livro que lançou em vida, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2004b) sintetiza suas reflexões a respeito da situação pedagógica e elenca vários fatores necessários à prática docente, fundamentando em suas primeiras palavras que: “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto.” (FREIRE, 2004b, p.13).

Aqui, Freire esclarece que toda a reflexão proposta pelo livro gira em “favor da autonomia do ser”, colocando-a, então, como um princípio basilar na formação do indivíduo. Em sua concepção, o sujeito autônomo não relega a um outro ser a sua responsabilidade pelo saber e sua existência no mundo. Ele se vê como indivíduo capaz de transformação, sujeito, e não coisa. Ele, em conjunto com os outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, observa, critica e reflete sobre o objeto de estudo investigado para que assim teça as próprias considerações.

Assim, como Freire lembra, a autonomia não é um presente dos deuses, para fomentá-la é necessário que o educador creia na potência criativa do educando, no seu desejo de buscar e aprender frente às provocações da situação educativa. Concomitantemente, implica também num trabalho ativo do educando, obrigando-o a preencher o vazio deixado pelos “informes” do educador bancário com as reflexões que o próprio aprendiz constrói nas investigações que realiza sobre o objeto de estudo. Nesta perspectiva, a heteronomia dá lugar à autonomia na construção do conhecimento, o sujeito é autor do que aprende. Como Freire defende:

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito

capaz de saber. [...] Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive. (FREIRE, 2004b, p. 124)

A citação revela então a responsabilidade dos docentes e discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem neste ato de construção dos saberes. O docente deve desafiar os educandos a se perceberem como sujeitos capazes de saber e, estes, devem assumir a responsabilidade em tal autoria do conhecimento.

Relacionar tal pensamento às ideias de Rancière indica que dificilmente há, na lógica embrutecedora, um fomento à autonomia aqui reivindicada. Pelo contrário, a perspectiva embrutecedora remonta a negação da igualdade e, portanto, um silenciamento discente que se assemelha a heteronomia. Porém, o filósofo francês aponta uma perspectiva antagônica ao embrutecimento que pode revelar aproximações possíveis, a ideia de emancipação intelectual.

Tal princípio parte do pressuposto da igualdade de inteligências e que cada indivíduo é capaz de se apropriar do objeto de estudo, sem a necessidade de um outro que lhe explique. Para isso é necessário que o sujeito se emancipe, reconheça a potência da própria inteligência, encare o ato de aprender como um desafio que o convida a tecer relações com os saberes que já possui para que, neste embate, descubra os que ainda não possui.

Observo forte sintonia nos ideais dos autores supracitados. Considero que ambos veem a prática pedagógica sob uma perspectiva provocadora, que tensiona os saberes dos participantes frente a um objeto de estudo. Não há, nessas perspectivas, uma ideia de assimilação do conhecimento, mas sim de construção. Diante disso, defendo nesta pesquisa que pensá-los à luz de processos de ensino-aprendizagem em teatro pode auxiliar a desvelar pistas que fomentem a autonomia e promovam o aprendizado inventivo que clamei no início deste texto.

Para tanto, na tentativa de aproximá-los ao ensino de teatro e defender minha proposição, tomo como pontos de observação uma parcela das experiências que vivi em sala de aula, bem como a observação de um processo pedagógico que não conduzi, para perceber se tais pressupostos encontram também eco na prática de outros indivíduos. Desse modo, específico ainda mais a pergunta norteadora desta pesquisa reformulando-a da seguinte maneira: *com base em minha experiência discente e docente e na observação da montagem*

teatral O Coro dos Maus Alunos, quais pistas evidenciam a tentativa de construção de uma relação de ensino-aprendizagem que se aproxime das ideias de autonomia e emancipação defendidas por Freire e Rancière, e quais as consequências disto nesses processos?

Diante da questão cabe tecer alguns alertas.

Esta investigação não se propõe listar as ações observadas nos objetos de estudo, mas analisá-las para refletir sobre o que emana de suas práticas que pode fomentar a autonomia e emancipação dos sujeitos, e contribuir para construção de um conhecimento autoral. Portanto, o objetivo não é elencar, tal como um manual, as estratégias utilizadas, mas observá-las para destacar o que sua realização evocou. Por isso, a escolha do termo pistas, presente no título.

Reconheço que um primeiro olhar sobre as indagações teóricas até agora traçadas pode indicar a negação do papel docente, ponto que não defendo em hipótese alguma. Do mesmo modo, clamar pelo saber autoral dos indivíduos não significa largá-los a própria sorte, nem tampouco resgatar a ideia de *livre expressão*⁶. O saber autoral e a autonomia necessária para sua elaboração são oriundas de uma construção pessoal sim, mas mediada por um objeto de estudo e confrontada com as visões e provocações de um outro ser. No caso aqui investigado, o docente. Na ótica freiriana, é o confronto do *eu* com o *não-eu* que, ao perceber a existência do outro, reconhece a si mesmo e pode assim se refazer. O que se busca ao longo deste texto é a defesa da ideia de um professor provocador, parceiro e não guia na construção do conhecimento.

Dessa maneira, a busca pela autonomia e emancipação na direção de uma reinvenção de saberes não implica na negação da tradição ou do conhecimento pré-existente. Diferentemente, sintoniza com uma concepção de pedagogia do teatro que dialoga intimamente com a linguagem cênica, para que esta não se sinta “pronta”, finalizada, mas aberta às surpresas que ocorrem em seu processo. Nesse sentido, ao invés de negar o que já existe, a pesquisa aqui proposta vislumbra a pedagogia do teatro como uma atividade extremamente complexa, que reúne em si não só procedimentos de ensino, mas uma relação atenta aos sujeitos participantes do ato artístico-pedagógico. Portanto, os choques entre a subjetividade dos participantes e a objetividade do que é investigado dão margem a compreensão desta pedagogia como processual, infinita, inconclusa, que faz e se refaz no transcorrer de sua própria ação.

⁶ Influenciado pelo escolanovismo e pelas ideias de Jean Jacques Rousseau e John Dewey, a ideia de uma “educação a partir da criança” ganhou força no ensino de arte brasileiro, principalmente na década de 70, e pregava o “espontaneísmo” dos alunos. Nesta defesa pecava por uma generalização do ensino e falta de critérios claros no processo de formação dos estudantes. Ao acreditar em uma forma pura de arte infantil, pregava um jogo livre com foco centrado na ação espontânea sem colocar os participantes em contato com obras, trabalhos e pensamentos acerca da linguagem artística já existente.

Vale ainda aprontar que, a aproximação das ideias de Paulo Freire com o ensino de teatro facilmente guiaria a reflexão aos pensamentos do pesquisador e encenador brasileiro Augusto Boal (1931–2009). Em seus estudos, Boal dá forma prática à muitas inquietações que Freire levantou na *Pedagogia do Oprimido*, fazendo com que a associação entre os dois estudiosos seja quase que imediata. No entanto, esta pesquisa se interessa pela reflexão sobre o que pode ter fomentado à autonomia e emancipação dos sujeitos, culminando na criação de saberes autorais nos processos de ensino-aprendizagem em teatro, e não necessariamente as inquietações ético-estéticas específicas que Boal lança em seu trajeto artístico. Por conseguinte, mesmo ciente da aproximação entre os dois autores, opto por não reduzir a reflexão aqui engendrada apenas a uma proposição estética específica, como a do *Teatro do Oprimido*.

Ciente desses alertas, no percurso desta investigação, a ideia de *jogo* ganhou força à medida que dava forma prática a acepção da figura docente como provocador e a algumas das reflexões cunhadas por Freire e Rancière.

A relação entre jogo e construção do conhecimento já é investigada por diversos filósofos e pesquisadores, como o francês Jean Jacques-Rousseau (1712–1778), o alemão Friedrich Schiller (1759–1805), o pensador suíço Jean Piaget (1896–1980), entre outros. Apesar da vasta bibliografia, resolvi deter a investigação deste conceito aos pensamentos do historiador holandês Johan Huizinga (1872–1945), do sociólogo francês Roger Caillois (1913–1978) e, nas etapas finais deste trabalho, às reflexões do professor emérito do departamento de história e literatura da religião da Universidade de Nova York (NYU), James P. Carse. Tais escolhas se devem ao fato que os dois primeiros pesquisadores concebem o jogo atrelado a fatores externos à atividade em si, de modo que, respectivamente, o veem intimamente vinculado à cultura e ao mundo social dos praticantes. Nesta acepção, os autores apontam características que ajudam a definir o que é de fato um jogo, auxiliando a delimitar um escopo sobre quais atividades esta categoria se refere.

Nas obras *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2010) e *Os Jogos e os homens* (CAILLOIS, 2017)⁷ os pesquisadores concebem o jogo como uma atividade ou ocupação voluntária na qual o participante se submete a regras e limites livremente consentidos, construindo, assim, uma realidade que se difere da vida cotidiana. Para ambos, o jogo propõe um desafio que engaja o jogador, criando, com isto, um espaço para que ele invente livremente dentro das regras as

⁷ Cabe ressaltar que estes são os anos das publicações aqui utilizadas como referência, mas as primeiras edições dos livros datam de 1938 e 1958 respectivamente

resoluções possíveis. Isto implica, então, em um nível de tensão, risco e imprevisibilidade durante a execução do ato.

A meu ver, tal concepção de jogo dá margem para um conjunto de ações práticas a serem desenvolvidas em processos de ensino-aprendizagem em teatro que carregam, em seu bojo, os princípios evocados por Freire e Rancière. A resolução de problemas criados pela situação lúdica pode exigir uma postura ativa do participante, já que este não tem como esperar a doação de um saber, mas sim criá-lo para resolver a problemática do jogo. Na dinâmica estabelecida pela situação lúdica, as regras criam pressupostos de interação que, ainda que de maneira fugaz, podem fomentar certa igualdade entre os jogadores – posto que estão ligados pelas mesmas restrições e desafios, e podem inventar livremente dentro dos limites por elas estabelecidos.

Já a adoção dos pensamentos de James P. Carse (2003) se deve às contribuições que o autor traz para o conceito de jogo quando propõe dividi-lo em duas categorias: *jogos finitos* e *jogos infinitos*. Na década de 80, Carse foi o professor responsável pela área de filosofia em um grupo de docentes da NYU reunidos para investigar a *teoria dos jogos*⁸ em diversos campos do conhecimento. Neste exercício, ele defende a vida como um jogo de possibilidades e, neste espectro, traça a divisão entre jogos finitos e infinitos.

Para o autor, *jogos finitos* são realizados visando seu fim, têm regras e acordos coletivos que delimitam as ações dos jogadores e que determinam o vencedor do ato. Nesta perspectiva, contaminam o percurso do próprio jogo, fazendo com que o principal intento de seus participantes seja a vitória. Carse defende que, por buscarem um ponto determinado, os jogadores finitos são treinados para evitar surpresas e lutam, na verdade, para que o passado planejado se concretize no futuro final do jogo. Segundo o autor, este passado não se refere diretamente a um momento histórico ou temporal, mas aos planos e estratégias que jogador finito traçou para o alcance de sua vitória. Em suas palavras: “o resultado de um jogo finito é o passado que espera para acontecer” (CARSE, 2003, p. 147).

Já os *jogos infinitos* são aqueles que não buscam um vencedor, mas perdurar indefinidamente, seus limites e regras se tornam fluidos, sendo alterados à medida que ameaçam a continuidade do jogo. Como o principal intento dos jogadores infinitos é continuar a jogar, estão abertos às surpresas, colocando-se vulneráveis e dispostos à mudança. Os jogadores

⁸ A *teoria dos jogos* nasce como uma investigação da matemática e estuda as tomadas de decisões que um sujeito realiza quando a resultante destas escolhas possui relação com a decisão de outros jogadores (como jogos de estratégia, competitivos...). Nesta busca, seu intento é traçar estratégias para o aprimoramento do desempenho nestas decisões. As investigações desta teoria ganharam aplicações em outras áreas e campos de conhecimento, como política, economia, publicidade, conflitos armados, filosofia. Apesar de seu nome, opto por não me aprofundar em sua discussão pois foge do escopo traçado para esta tese. Caso o leitor deseje mais informações sugiro consultar Neumann, Morgenstern (2004).

infinitos não buscam concretizar um passado, mas continuar em busca de um horizonte utópico de possibilidades. Esta relação é assim sintetizada pelo autor:

O jogador finito não é apenas treinado para prever cada possibilidade futura, como também para controlar o futuro, para *impedir* que ele altere o passado. Este é o jogador finito no estado de seriedade que teme a consequência do imprevisível. Os jogadores infinitos por outro lado, continuam a jogar na expectativa de serem surpreendidos. Se a surpresa deixa de ser possível, o jogo é interrompido. (CARSE, 2003, p. 37) [Grifos do autor]

E continua:

Estar preparado para combater a surpresa significa ter sido *treinado*. Estar preparado para a surpresa é ter sido *educado*. A educação descobre uma crescente riqueza no passado, porque ela vê o que está inacabado nele. O treinamento encara o passado como encerrado e o futuro como algo a ser terminado. A educação leva em direção a uma contínua autodescoberta; o treinamento conduz a uma autodefinição ideal. (CARSE, 2003, p. 38) [Grifos do autor]

Embora Carse tenha traçado seu pensamento à luz da *teoria dos jogos*, as afirmações acima me indiciam que sua investigação pode se aproximar da reinvenção de saberes que clamo nesta tese. Suas reflexões sobre jogo infinito me auxiliaram na compreensão de desafios e embates vivenciados principalmente na pesquisa de campo realizada na UDESC, fazendo com que me apropriasse de seus pensamentos para refletir sobre seus ecos nas etapas finais deste trabalho.

No âmbito da pedagogia do teatro, o jogo é um elemento presente nas reflexões de diversos pesquisadores. Traçar o percurso teórico de sua associação com o ensino da prática cênica exigiria uma pesquisa apenas para isto, entretanto, um olhar breve revela indícios dessa associação por volta dos anos 30 na França, sendo possível se deparar com as investigações de estudiosos como o diretor e autor Jacques Copeau (1879 – 1949), do responsável pela criação do *Atelier*, o ator Charles Dullin (1885 – 1949), bem como com as reflexões do fundador da *Association des Amis du Théâtre pour l'Enfance et pour la Jeunesse*⁹ e homem de teatro Léon Chancerel (1886 – 1965). No âmbito brasileiro, os ecos destas pesquisas encontraram voz nos *Cadernos de Teatro do Tablado*¹⁰, organizados por Maria Clara Machado (1921 – 2001). Já em terras norte-americanas, sua associação com o ensino de teatro parece encontrar lugar por volta dos anos 60 nas investigações da diretora estadunidense Viola Spolin.

⁹ Associação dos Amigos do Teatro para a Infância e para a Juventude.

¹⁰ Organizada pela diretora Maria Clara Machado, a revista tinha o intento de fornecer e difundir textos e material teórico das artes cênicas em solo brasileiro. Ela começou a ser publicada pelo grupo Tablado no ano de 1956 e teve sua última edição em 2007.

Seguir o rastro dessas origens até o contexto brasileiro leva a observar a relação entre jogo e pedagogia do teatro derivando principalmente em propostas baseadas nos jogos teatrais de Viola Spolin (2018a) e nas investigações do *jogo dramático*¹¹ na acepção francesa (*jeu dramatique*), realizadas pelo professor e encenador Jean Pierre-Ryngaert (2009¹²).

Em ambas as propostas o que se tem é um conjunto de desafios que podem ser resolvidos em atividades improvisadas, regidas por regras e limites preestabelecidos, realizadas por grupos de jogadores que se alternam entre a execução da ação e sua observação para que, ao final, o desenrolar do processo seja avaliado por eles mesmos em conjunto com o coordenador da atividade. Ainda que tais propostas tenham dado forma a diversas investigações¹³ no contexto nacional, destacam-se as pesquisas das brasileiras Ingrid Koudela, a respeito do jogo teatral, e as da professora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo sobre o *jeu dramatique*.

Como será visto no transcorrer desta tese, apesar das origens diversas, as duas proposições – jogo teatral e *jeu dramatique* – se aproximam bastante no modo que encaminham suas atividades (desafios regrados, divisão palco/plateia, avaliação realizada pelos próprios jogadores) e objetivos (uma busca pela capacidade de jogo, abandono da ideia de talento,

¹¹ Neste trabalho utilizo o conceito de *jogo dramático* referindo-me a tradição francesa do *jeu dramatique* e as investigações que Jean-Pierre Ryngaert (2009) fez do termo em seu livro *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação* publicado em 1985. Esclareço tal ponto na tentativa de evitar uma assimilação às reflexões que o pesquisador inglês Peter Slade realizou de termo homônimo. Na visão de Slade, *jogo dramático* refere-se a uma etapa natural do comportamento dos humanos. O autor associa tal momento às brincadeiras espontâneas da criança que envolvem certa dramaticidade, caracterização, faz de conta, mas que não possuem necessariamente ligação com uma atividade artística ou com a organização de um discurso estético. Já Ryngaert utiliza e vincula o termo *jogo dramático* diretamente à prática cênica. Nessa modalidade, a espontaneidade do jogo está atrelada à regras claras, há uma divisão precisa entre quem joga e quem assiste, de modo que não se joga apenas para si, mas também para os outros. Nesta acepção é por meio da execução, observação e posterior avaliação do jogo que se investiga e experimenta a criação, organização e reflexão sobre um discurso cênico. Se em algum momento desta pesquisa eu utilizar o termo *jogo dramático* referindo-me ao pensamento de Slade deixarei explícito. Para mais informações sobre estas diferenciações sugiro consultar Slade (1978), Ryngaert (2009) e Pupo (2005a).

¹² Muito embora nesta tese me detenha nos pensamentos que Ryngaert teceu em 1985, na publicação de *Jogar, Representar* (2009), cabe ressaltar que o pesquisador já havia lançado em 1977 um livro chamado *O jogo dramático no meio escolar* (1981). Na primeira etapa de sua investigação, suas proposições ainda estavam vinculadas ao estabelecimento de um roteiro, tema ou “combinação” prévia entre os participantes. A pesquisadora brasileira Maria Lúcia de Souza Barros Pupo faz a seguinte observação a respeito desse momento: “Uma narrativa mais ou menos permeada por lacunas é estabelecida pelos participantes a partir da sugestão de um tema, à qual o grupo, na sequência, procura dar uma forma dramática. Aquilo que vai ser mostrado resulta de uma deliberação prévia grupal; embora em graus diversificados dependendo da situação, **a combinação sobre o assunto se faz sempre presente entre os jogadores. O jogo – ou a cena – é a realização de um roteiro pensado de antemão**” (PUPO, 2005a, 225) [Grifos meus]. Ryngaert, ao longo de sua pesquisa, abandona a necessidade de procedimentos com roteiro prévio e, em *Jogar, Representar*, passa a pautar a lógica do jogo por meio de estímulos sensíveis que privilegiam o acaso e o “aqui agora” da cena/jogo, ponto de interesse desta tese e motivo para que eu volte o olhar para sua segunda publicação.

¹³ Para se ter uma ideia da difusão das práticas em solo nacional, em uma consulta realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes, de 1989 (ano mais antigo que pode ser colocado nos parâmetros da consulta informatizada) até 09/12/2019 (data da consulta) existem 137 teses e dissertações nas quais os termos “jogo dramático” / “jogo teatral” aparecem no título, o que resulta em uma média de uma pesquisa a cada dois meses. Concebendo que ainda há muitas que versam sobre tais assuntos, mas não os colocam no título do trabalho, há que se considerar que este número é ainda maior.

estruturação e avaliação de um discurso cênico). O que se poderia diferenciar nelas é: enquanto a proposta spoliniana se apresenta mais como um sistema estruturado, com jogos bem definidos e o estabelecimento de um foco claro para avaliação posterior, o *jeu dramatique* é proposto como um sistema menos definitivo, encaminhando sua ação por meio de indutores de jogo e não centralizando a avaliação em um foco previamente determinado pela proposta lúdica.

Ao longo da tese ficará evidente que apesar de me utilizar das ideias de Ryngaert, interesse-me pelo modo como o pesquisador encara a ideia de jogo e o potencial da improvisação no ensino de teatro, sem necessariamente me reter ao jogo dramático em si. Essa decisão carrega sintonia com o trajeto do próprio pesquisador, pois, como alerta Maria Lúcia Pupo no prefácio que abre o livro do teórico francês:

Em *Jogar, representar* o termo jogo dramático quase desaparece; as práticas enfocadas são agora designadas como modalidades de improvisação teatral de caráter lúdico. Permanece o destaque no jogo, mas o adjetivo ‘dramático’ provavelmente deixa de corresponder àquilo que se deseja agora enfatizar. A relação entre o sujeito e o jogo, por um lado, e os signos de uma teatralidade organicamente engendrada, por outro, são os temas que ganham o primeiro plano. (PUPO, 2009, p. 14)

Creio que esse foco dado a improvisação e a relação entre sujeito e jogo podem me auxiliar na investigação de um saber autoral e inventivo que movem esta tese.

Seguindo este rastro, considero que a própria concepção da proposta dos jogos teatrais também os aproxima dos anseios desta pesquisa. Como se pode notar nas palavras de Koudela:

Na sistematização prática do jogo teatral era, por outro lado, possível divisar a construção de um método onde, longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o jogador se tornaria artesão de sua própria educação, produzida livremente por ele mesmo, embora dentro dos parâmetros de articulação de uma linguagem artística. (KOUDELA, 2008a, p. 17).

O pesquisador brasileiro Flávio Desgranges reforça este caráter autoral que se encontra no âmago do jogo teatral:

O sistema de Jogos Teatrais, dessa maneira, estrutura-se menos como uma transmissão de conteúdos e mais como uma proposição de experiências, nas quais o participante vai formular as suas descobertas, elaborar as suas respostas, construindo, como foi dito, o próprio conhecimento durante o processo de aprendizagem. A linguagem teatral não é apresentada pelo coordenador como algo pronto, acabado, algo que o professor, que sabe, vai transmitir para os alunos, que não sabem. Ao contrário disso, é apresentada uma linguagem em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada. (DESGRANGES, 2006, p. 117)

E, ainda nesta linha, o pesquisador e professor da Universidade do Estado de Santa Catarina, Vicente Concilio, arremata:

Nesse sentido, a estrutura do jogo teatral não limita o papel do coordenador a um mero executor de propostas previamente elaboradas e estruturadas em um manual. Os **Spolin Games** foram concebidos como uma proposta pedagógica que promove a parceria efetiva entre os sujeitos envolvidos no processo de criação. Um processo norteado pelos participantes que nega um aprendizado tecnicista e voltado à aquisição de procedimentos pré-elaborados. (CONCILIO, 2010, p. 4) [Grifos do autor]

O conjunto desses estudos me leva a relacionar as reflexões da tese com a lógica do jogo, já que vejo em sua prática sementes para uma proposta emancipatória, bem como um fomento da autonomia dos envolvidos. Dessa forma, considero que a investigação aqui desenvolvida aproxima e analisa os ideais que evoco nos processos de ensino-aprendizagem em teatro com o uso do jogo como uma proposta metodológica de ação.

Estrutura da tese

Na primeira seção deste trabalho, discorro sobre o que seria um aprendizado replicante, investigando também o processo de construção de conhecimento. Início tais investigações com os estudos de Paulo Freire a respeito da concepção bancária da educação, bem como as estratégias que o educador enxerga como rotas de fuga para este encaminhamento e fomento da autonomia dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica.

Neste trajeto, aponto a importância que o educador dá ao termo *curiosidade* como pedra basilar do processo de ensino-aprendizagem e a defesa de sua metodização, tornando-se o que chama de *curiosidade epistemológica*. Exponho também a ideia freiriana de *ad-mirar* o objeto de estudo, ou seja, observá-lo criticamente, fazê-lo emergir do local/contexto que está inserido para que possa ser investigado. E então, aponto sua defesa sobre a inconclusão do ser humano, concebendo-o como indivíduo capaz de transformação e por isto mesmo capaz de ensinar e aprender.

Aproximo os pensamentos de Freire às considerações de Jacques Rancière sobre o embrutecimento e a emancipação, encontrando pontos de convergência. Nessa discussão, defendo que a igualdade que se busca no processo de ensino-aprendizagem não é vista sob uma perspectiva homogênea e apaziguadora. Para tanto, trago as reflexões da professora brasileira Terezinha de Azerêdo Rios¹⁴ a respeito da ação docente como disparadora do diálogo. Ela aponta que a aula é um processo que se constrói em conjunto, mas isto não significa que os envolvidos desempenhem papéis idênticos. É exatamente esta igualdade-diferente que garante o processo dialógico na construção do conhecimento, não o tornando um monólogo de iguais.

Nesse percurso, busco observar nas minhas experiências discentes os indícios de uma possível superação tanto da concepção bancária como da lógica embrutecedora no ensino. Nestas reminiscências, reflito sobre as ações cujo processo incentivaram em mim a autonomia

¹⁴ Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP), membro da Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa e foi professora colaboradora no programa de pós-graduação em educação/currículo no convênio PUCSP/Universidade Pedagógica de Moçambique.

aqui buscada. A partir daí a ideia de jogo ganha força e mostra perspectivas interessantes para investigação.

Na segunda seção, inicializo a investigação por meio das reflexões de Johan Huizinga e Roger Caillois sobre o conceito de jogo, buscando encontrar correlatos e aproximações entre ele e o processo pedagógico. Devido às características que os autores atribuem ao jogo – como tensão, incerteza, acaso, presença de desafios regidos por regras –, concluo que sua prática carrega consigo um campo privilegiado para construção do conhecimento e fomento da autonomia, tensionando os saberes do praticante no processo de sua resolução. Defendo neste tópico que, ao criar um espaço intermediário entre a realidade lúdica e cotidiana, o jogo favorece a experimentação e criação de respostas autorais no processo de ensino-aprendizagem, suscitando que os envolvidos se arrisquem na busca de respostas para os desafios lançados.

Em seguida, traço um paralelo entre as reflexões de Viola Spolin e de Jean-Pierre Ryngaert apontando pontos de conexão entre elas, e os pensamentos de Freire e de Rancière, enxergando nas estruturas lúdicas e na proposta da avaliação, maneiras de se praticar a ideia de *ad-miração* defendida na primeira seção. Investigo, assim, princípios presentes nestas práticas que podem incentivar a autonomia dos sujeitos. Embora eu encontre pontos interessantes, considero que a prática do jogo em si não é suficiente para alcançar tal intento, e passo a buscar na minha trajetória docente indícios que podem ter auxiliado nesta proposição.

A seção então é permeada pela rememoração de três processos vividos em períodos e locais distintos junto aos cursos de licenciatura em teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC). Neste percurso, adiciono às reflexões anteriores uma série de observações a respeito da postura docente e discente que podem influenciar no fomento a autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento. O que se vê nesta seção é um conjunto de aspectos externos às práticas lúdicas que ecoam diretamente na fuga da lógica replicante e construção destes saberes inventivos que clamo.

Dentre tais aspectos, passo pela construção social da figura docente e como ela pode reverberar na ação pedagógica, utilizando como disparador das reflexões as ideias de Miguel Arroyo¹⁵ a respeito do imaginário que compõe a ideia de professor; assim como a importância do respeito aos saberes dos envolvidos no processo gnosiológico e formas de incorporação destes saberes nos desafios criados nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, reflito

¹⁵ Miguel Arroyo é professor emérito da faculdade de educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em educação pela Stanford University.

sobre o possível abandono do termo *conteúdo* para a ideia de *noção* cunhada pelo pesquisador brasileiro Gilberto Icle¹⁶, a fim de que a construção dos saberes em teatro seja encarada como um confronto entre a objetividade do processo de conhecimento e a subjetividade dos sujeitos.

Em seguida, analiso o estabelecimento da cena como a *coisa comum* defendida por Rancière, ou seja, a ponte de contato entre os envolvidos que medeia a construção dos saberes, afastando-os da lógica embrutecedora. Finalizo a seção refletindo se a partir destas observações o próprio processo de ensino-aprendizagem não poderia ser concebido como um grande jogo e quais as implicações disto no papel docente.

A terceira seção é dedicada a observação do processo criativo-formativo *O Coro dos Maus Alunos*, realizado na disciplina de Montagem Teatral do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC. Nele, investigo se as conclusões traçadas ao longo da pesquisa encontram eco na prática de outros docentes e discentes. Por meio das suas etapas de construção, busco observar momentos em que uma reinvenção de saberes foi estimulada e as consequências disto para o processo, fato que me levou ao encontro de uma série de outros pesquisadores e reflexões.

Ao longo da análise desta montagem, enxergo a primazia da prática do jogo na composição das cenas. Por consequência, tal processo me aproximou da ideia de *encenação como prática pedagógica*, investigada por Ingrid Koudela. Tal acepção concebe que na própria construção da montagem teatral se encontra o campo de investigação do processo de aprendizado, ponto que coaduna as reflexões sobre a *coisa comum* traçadas na seção anterior.

Ainda devido ao modo como *O Coro dos Maus Alunos* fora vivenciado, recorro às ideias do pesquisador francês Denis Guénoun a respeito da aproximação da prática teatral com a ideia de jogo, posto que na montagem investigada, diversas proposições lúdicas foram transpostas diretamente para cena e implicaram em dinâmicas estéticas e pedagógicas que considero pertinentes.

No interim dessas reflexões, defendo que a dinâmica do jogo fez com que os participantes desenvolvessem seus próprios modos de atuação, ou seja, não recorressem a estilos ou propostas estéticas pré-determinadas. Aponto que tal ato ocorreu por meio dos desafios lúdicos que colocavam saberes já conhecidos em xeque e, assim, proporcionavam a possibilidade para se fazer um novo uso destes saberes. Neste rastro, reforço minha crença na potência inventiva do jogo, dialogando com a ideia de *profanação* apresentada pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2007), que defende que profanar é fazer um novo uso do que já é estabelecido pelo cotidiano.

¹⁶ Graduado em Artes Cênicas e doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atua como professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Brasília (UNB).

Ao acompanhar as apresentações do espetáculo, percebi que a imprevisibilidade inerente à ideia de jogo tende a ser suprimida e, com isso, minimiza as potências que ele pode trazer ao processo de construção do conhecimento defendidas até o presente momento da tese. Assim, nessa seção, na busca de soluções para tal problemática, encontro um indício que também não estava presente no início desta pesquisa, a ideia de James P. Carse (2003) sobre um *jogo infinito*. A metáfora do autor me permite traçar possíveis desdobramentos da relação entre as metodologias de jogo investigadas até então e a ideia do processo de ensino-aprendizagem em si.

Finalizo a seção refletindo sobre os fatores ulteriores inerentes ao processo vivenciado, que estão intimamente ligados ao fomento da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Dessa maneira, a metodologia utilizada nesta pesquisa apresenta um caráter híbrido por se utilizar de objetos e procedimentos de investigação distintos. Parto das reminiscências e de uma trajetória pessoal recorrendo a planos de aula, vídeos, imagens e registros em redes sociais do processo. Já a respeito da montagem teatral aqui analisada, a encaro na ótica de um estudo de caso, tendo acompanhado todos os encontros da disciplina como observador, registrando minhas impressões por meio de um diário de bordo, bem como realizando e gravando conversas semiestruturadas com os participantes do processo. Não obstante, acompanhei quatro ensaios abertos realizados durante o processo de montagem e dez apresentações abertas ao público ocorridas ao longo de 2018 e 2019.

Com base no panorama aqui apresentado, proponho esta tese como uma pesquisa teórica vinculada ao contexto prático e, a despeito do que o termo “*pistas*” presente no título possa evocar, não me atrevo a apontar caminhos para desenvolvimento da autonomia, mas refletir sobre as ações trilhadas para que, assim, por meio deste processo, outros docentes e discentes possam se inspirar e descobrir seus próprios trajetos.

SEÇÃO 1 – DELINEANDO OS PROBLEMAS: INDAGAÇÕES SOBRE O ATO DE ENSINAR E APRENDER

Encaro os processos de ensino-aprendizagem como um ato criativo, isso implica em compreender que os envolvidos nele não estão exclusivamente assimilando um conteúdo que existe *a priori*, apartado do mundo em que estão inseridos, longe disso, realizam um trânsito constante entre estímulos de fontes diversas e, assim, carregam a possibilidade de suscitar uma construção do conhecimento.

Desconsiderar a potência criativa do ato pedagógico sugeriria encará-lo como um simples repasse de informações, o que, a meu ver, isoladamente, não condiz com o termo *ensino-aprendizagem*, posto que as pessoas envolvidas não ensinariam e/ou aprenderiam, mas estariam limitadas à transmissão de notícias, informações, técnicas... E se tais estímulos não fossem colocados em xeque na experiência viva do praticante, se ficassem detidos a reprodução de modelos estáticos, seria possível afirmar que houve aprendizado?

Creio que a resposta para esta questão seja negativa. Caso se considere possível a pura assimilação de modelos e informações, o praticante se aproximaria de uma vivência maquinal que pouco condiz com as idiosincrasias dos sujeitos participantes de um ato pedagógico e das especificidades temporais e espaciais nas quais este ocorre. No entanto, pensar os processos de ensino-aprendizagem no âmbito do teatro revela a indicação de que os mesmos carregam uma proposta de “reinvenção de saberes”, de construção do conhecimento, ao propor que seus envolvidos não se detenham na aplicabilidade técnica dos estímulos de aprendizado, mas que se apropriem deles e os transformem da maneira que lhes convier. Isso exige do praticante certa autonomia para que este se considere capaz de interpretar, questionar e recriar o que fora experienciado.

Para iniciar a discussão, investigo estratégias para se ultrapassar a mera reprodutibilidade de informações e suscitar o processo de construção do conhecimento no ato pedagógico. Para tanto, afasto-me brevemente do escopo teatral e me debruço sobre os estudos de Paulo Freire, que traçou não só um método, mas uma reflexão complexa sobre o ato de educar, cravando com isto raízes profundas na filosofia da educação.

Em sua concepção, o aprendizado não deve ser considerado algo doado, entregue ou depositado nos participantes, mas cultivado neles mesmos, por meio de uma ação coletiva que leva em consideração suas visões de mundo e decorrentes críticas, de modo que, neste processo,

os aprendizes, que ele chamará de *educandos-educadores* (FREIRE, 2004a, p. 68), criam o próprio aprendizado.

Tal nomenclatura é cunhada pelo pesquisador pois em sua visão a educação é uma forma de intervenção no mundo – intervenção esta que pode estar voltada tanto para manutenção ou para transformação das condições atuais dos sujeitos envolvidos no ato. No pensamento de Freire, o potencial de mudança é um dos papéis centrais da educação, para isto, ela deve buscar a humanização dos indivíduos, e ser uma educação libertária.

Nesta acepção, a contradição entre educador e educando é superada ao clamar que todos são sujeitos do ato de aprendizagem e que, por meio de suas vivências, constroem conjuntamente o conhecimento ao refletirem juntos sobre o objeto de estudo. Assim, não caberia conceber uma relação vertical ou antagônica entre aquele que ensina e aquele que aprende, haja visto que a despeito da função desempenhada, todos ensinam e aprendem algo no processo desenvolvido. Portanto, o educador é tão educando quanto o educando é também educador. Desse modo, o participante se tornaria sujeito que constrói o conhecimento, e não o que Freire chama de “objeto” ou “coisa”, sobre a qual as informações são depositadas.

Para entender tal pensamento e posteriormente refletir sobre seus ecos na pesquisa aqui desenvolvida, creio ser necessário retomar alguns dos pilares que sustentam a reflexão do autor. Ainda que Freire não tenha se debruçado sobre a prática cênica, acredito que a investigação de seus estudos desvelará aproximações interessantes com os processos de ensino-aprendizagem em teatro que serão estudados nesta tese.

Reflexões iniciais sobre o processo de construção do conhecimento e reinvenção de saberes

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2004a¹⁷) critica o que ele chama de concepção bancária da educação. O educador vinculado a esta prática compreende o ato pedagógico como um constante repasse de informes que são “depositados” naqueles que não sabem e que, a partir de então, memorizarão os novos saberes encerrando assim este processo. Em suas palavras:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se

¹⁷ O ano supracitado refere-se à publicação aqui utilizada como fonte de pesquisa. Embora o livro tenha sido escrito em 1968 enquanto Paulo Freire estava em exílio no Chile, somente em 1974 foi publicado no Brasil.

torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (FREIRE, 2004a, p. 58)

Este entendimento do ato pedagógico traz como consequência uma concepção estática do conhecimento e de mundo, pois nele os saberes são considerados uma doação, algo finalizado que deve ser repassado aos que não sabem, fazendo com que os envolvidos sejam tratados apenas como “depositários” de informações que as replicarão em momentos futuros.

Neste rastro de repasse, os conteúdos/informes veiculados dificilmente entram em contato com a realidade dos sujeitos participantes, são apenas replicados e memorizados, já que esses não são oriundos diretos do contexto espaço-temporal dos indivíduos e nem mesmo transformados no contato com eles. Tal processo contribui assim para uma imutabilidade do conhecimento estimulado, posto que este é perpetuado nos informes daqueles que performarem o papel de educador. Diante dessas problemáticas, o pesquisador concluiu em estudos posteriores: “Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 2004b, p. 24).

Seguindo esta linha de raciocínio, a aceção bancária do ato pedagógico carrega um problema central: a negação da potência autoral, criadora e transformadora de seus participantes que deixariam de ser “seres humanos”, sujeitos capazes de gerar transformação, tornando-se o que Freire chama de *objetos*, ou ainda, *coisas*, fadados a repetir o que fora apreendido. Nessa dinâmica, mesmo que em alguma ocasião venham a assumir o papel de educadores, não seriam em si sujeitos, mas, na realidade, “falsos-sujeitos” que replicam os informes memorizados formando outros objetos/coisas que se tornariam, por sua vez, os “falsos-sujeitos” do amanhã. Em síntese, Freire alega:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2004a, p. 58).

Assim, a concepção bancária da educação, ao invés de estimular uma reinvenção de saberes, encoraja uma adaptação ao contexto preexistente, uma lógica replicante de ensino. O aprendizado aqui é compreendido como a memorização de informações úteis, e não uma criação, pressupondo então que haveria um ponto “correto” a ser alcançado ou modelos e formas a serem conquistadas, em detrimento a um respeito as idiossincrasias e saberes dos sujeitos.

Como consequência, os educadores afetos a esta concepção tendem a se considerar superiores aos seus educandos, posto que em sua visão já dominam os conteúdos que seus discentes deveriam aprender, encaram então o ensino como uma doação. Estes veem seus aprendizes como incultos a serem educados, e veem a si mesmos como os que já sabem, alienando a própria ignorância e lançando-a no outro. Com isso, substituem a possibilidade de construção do conhecimento pela ideia de repasse de informações. Na pedagogia bancária, toda a responsabilidade e condução do processo pedagógico é relegada sempre a um outro indivíduo, ao professor explicador, que doa informações, enfatizando a heteronomia ao invés da autonomia.

Os alertas de Freire têm fortes semelhanças com a ideia de *embrutecimento* investigada pelo pesquisador francês Jacques Rancière. Na visão do filósofo, quando se acredita ser necessário que um indivíduo explique algo para que outro tenha uma real compreensão de determinado assunto, um mito pedagógico é edificado. Isso dividiria a existência de seres entre sábios e incultos, criando a sensação que somente a partir da intervenção do “ser sábio” se instauraria o ato de aprender. Nas palavras de Rancière:

Explicar alguma coisa para alguém é, antes de mais nada, demonstrá-la que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e espíritos imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste neste duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender, por outro lado ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2015, p. 23)

Nessa dinâmica explicadora, o educador é aquele que guia o estudante pelas veredas do conhecimento, protegendo-o de situações que, no atual momento, considera excessivamente complexas para a mente do educando, na tentativa de que este vá pouco a pouco alcançando determinado aprendizado. Tal processo implica então em um vínculo e, concomitantemente, uma distância entre duas inteligências, a do mestre e do aprendiz. Vínculo, porque o educando aprende exclusivamente por meio da explicação do mestre, de modo que o que porventura for

estudado é anteriormente filtrado pela consciência do educador e só então repassado ao educando. O conhecimento aqui dificilmente é construído, criado pelo discente do ato, mas apreendido pelos informes do explicador.

Dessa forma, cria-se uma eterna distância entre ambos, posto que o mestre sempre estará “à frente” de seu aprendiz, antevendo complexidades do conteúdo que discute, e as repassa somente quando considerar necessário. Ao encarar o aprendizado por meio da lógica explicadora, cada vez que o estudante se apropria mais do saber, o mestre desvela um novo nível de aprofundamento do assunto, o que faz com que a distância que separa estas duas inteligências seja mantida indefinidamente. Desta maneira se dá o embrutecimento, pois, ao invés de emancipar o estudante e encorajar sua autonomia na construção do conhecimento, a lógica explicadora vincula a vontade do aprendiz aos informes e inteligência do mestre, contribuindo para uma eterna sujeição de uma pela outra.

Alerto que a questão aqui apontada não se atém ao processo de explicação em si, posto que, ela ainda pode estimular uma proposta dialógica de partilha e confronto de saberes. O que chamo a atenção é para o que o embrutecimento desvela, o desencorajamento de um processo de construção do conhecimento que se dê no âmago do aprendiz por meio de estímulos lançados pelo objeto de estudo, educador, educandos e por ele próprio. Vincular o aprendizado exclusivamente aos ensinamentos de um outrem é restringi-lo a um repasse de informações. É limitar descobertas que podem ser feitas pelo próprio investigador diante das questões de seu objeto de estudo. É uma forma de descrença nas potencialidades do outro.

A reflexão aqui engendrada pela aproximação das ideias de Freire e Rancière não busca excluir a figura docente da sala de aula, mas encorajar que sua concepção se aproxime da proposta freiriana do educador-educando, posto que na relação com os educandos-educadores, ele mesmo é um aprendiz e seu conhecimento também está em construção. Nessa dinâmica, o docente deixa claro que ainda aprende o que ensina, aprendendo inclusive com o próprio educando-educador. Não há então um saber finalizado, mas um saber em processo, no qual o discente não é só depositário de conteúdos estabelecidos *a priori*, mas autor do conhecimento construído na relação com os objetos de estudo. Ao ver-se como autor, o estudante pode inclusive estimular naquele que lhe lançou as questões iniciais, outras visões e reflexões sobre um mesmo objeto.

Ao invés de uma visão de saberes edificadas, finalizados e doados que, por sua vez, implicam em uma visão imutável de mundo, o potencial de autoria e a ideia de conhecimento em processo contribui no ensino-aprendizagem em si. Permitindo, então, que as formas de

aprendizado e os conhecimentos por elas estimulados sejam, assim como os sujeitos nelas engajados, históricos, dispostos a serem confrontadas e provocadas. Encará-las dessa forma as coloca vivas, em relação com o mundo e com os seres e, ao invés de produzir certezas que replicam uma imutabilidade, constroem incertezas moventes, estimulam a investigação.

Dito isto, cabe lembrar que para que o processo de ensino-aprendizagem não se perca em “tergiversações e achismos” sobre um tema, há que se estimular uma investigação além da superfície. Reconhecer os saberes do educando-educador como componentes do processo de ensino-aprendizagem pode fomentar um potencial processual, mas isto não significa se ater as suas impressões iniciais, crenças e dogmas. Pelo contrário, deve fazê-los questionar estas concepções iniciais no confronto com as questões que o próprio objeto de estudo lança e com as provocações do educador-educando. Em síntese, reconhecer os saberes sim, mas não se manter no nível superficial, estimular a investigação e promover o que Freire chama de *curiosidade epistemológica*.

O termo *curiosidade* é muito presente nos estudos de Freire e aparece antes mesmo dele cunhar a noção acima apontada. Para o pesquisador, a curiosidade é a pedra fundamental do aprendizado. Foi por meio da capacidade de observar o mundo e indagá-lo que os indivíduos se tornaram capazes de agir sobre a realidade, aprender e, com isso, promover mudanças. Em sua concepção, essa mesma curiosidade se divide em dois níveis: a ingênua (também chamada de espontânea) e a crítica (também chamada de epistemológica).

O primeiro caso se dá no nível superficial, frente as questões que o objeto de estudo pode lançar. Conforme o sujeito aprofunda a investigação à caça de possíveis respostas e passa a consultar outras fontes de pesquisa, criar métodos, e desenvolver certo rigor neste processo de busca, a curiosidade vai se tornando epistemológica, crítica. No livro *Política e Educação*, Freire traz uma das primeiras definições do termo em que afirma:

A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente. É a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2001, p. 55)

Em *Pedagogia da Autonomia* ele retoma o conceito, abordando como a curiosidade ingênua pode se tornar epistemológica. Nas palavras do autor:

Que “tratamento” [o sujeito] deu à curiosidade, se facilmente foi superada ou se, pelo contrário, conduziu a outras curiosidades. Se no processo curioso consultou fontes, dicionários, computadores, livros, se fez perguntas a outros. Se a curiosidade enquanto

desafio provocou algum conhecimento provisório de algo, ou não. O que sentiu quando se percebeu trabalhando sua mesma curiosidade. É possível que, preparado para pensar a própria curiosidade, tenha sido menos curiosa ou curioso. [...] O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. [...] Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2004b, p. 87)

Nessa citação, o autor evidencia que um dos principais papéis da prática educativo-crítica é estimular a transição da curiosidade espontânea para a epistemológica. Enquanto a concepção bancária da educação distribui certezas, respostas prontas e informações findadas que o indivíduo deve memorizar, a prática educativo-crítica fomenta a curiosidade, encorajando o sujeito a pesquisar sobre aquilo que o move sem se contentar com saberes doados, construindo sobre eles suas considerações de maneira crítica. Reitero que tais considerações não se atêm a opiniões, dogmas ou crenças, mas, são construídas na base de questionamentos, investigações rigorosas sobre o objeto de estudo para que então ele possa ser relido sob a ótica do sujeito pesquisador.

Tal ato concentra em si um processo que Freire chama de *ad-mirar* o objeto de estudo. Cabe destacar que o autor não usa o termo *admiração* como um sinônimo de encantamento, mas parte das raízes latinas da palavra que sintetizam o seguinte: “*ad*” como indicação de direção e *mirare* como ver, observar. *Ad-mirar*, para Freire, é olhar na direção do objeto de estudo, observá-lo diretamente, “tomando distância” deste objeto para questionar as possíveis relações estabelecidas pelo uso cotidiano ou hegemônico. Em síntese, é tornar algo alvo do olhar e estranhar o que aparentemente já é conhecido para que assim possa desenvolver uma postura curiosa e investigativa. Ao *ad-mirar* algo, além de re-conhecer o objeto de investigação, se *ad-mira* também o conhecimento prévio que se tem sobre, reconhecendo assim condicionamentos e limitações primeiras de sua compreensão. Nas palavras do autor:

“Ad-mirar” e “ad-miração” não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isso, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também a nossa ad-miração anterior do mesmo objeto. (FREIRE, 2018, p. 84, 85)

Em alguma medida, o estímulo à curiosidade e *ad-miração* de um objeto de estudo traz ao indivíduo a responsabilidade sobre a construção do conhecimento. Com espaço para tomar decisões, investigar o objeto de estudo, o discente pode assim, desenvolver sua autonomia.

A lógica bancária, diferentemente, fomenta a heteronomia pois os educandos não são estimulados a lançar um olhar curioso, a *ad-mirar* e tecer suas considerações sobre o objeto de estudo. Quando muito, replicam os sinais de uma *ad-miração* introjetada, tecida pelo docente, sem elaborar uma reflexão.

Na prática pedagógico-crítica, o papel do educando-educador como autor do próprio conhecimento é exaltado e, com isso, a curiosidade epistemológica é estimulada, suscitando uma autonomia. Essa prática coloca o sujeito como um dos responsáveis pela construção dos próprios saberes, atribuindo-lhe a necessidade de interpretar, criticar, refletir sobre o objeto de estudo, e as decisões sobre esse ato, bem como vivenciando as consequências neste processo de construção do saber. Nas palavras de Freire:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2004b, p. 107)

Na citação o autor explica que o desenvolvimento da autonomia está ligado à tomada de decisões, ao desvelamento da responsabilidade do educando-educador em seu próprio saber e, com isso, a uma autodescoberta de sua potência criadora no mundo. Ele não só recebe informações, mas investiga conjuntamente com o educador-educando o objeto de estudo e é estimulado a encontrar caminhos para tecer suas compreensões a respeito do que é estudado.

Retomando o paralelo com Rancière, é possível ver nas reflexões do filósofo francês uma forte consonância com as afirmações acima. Se o embrutecimento cerceia a construção do saber por meio de um vínculo direto e a manutenção da distância entre a inteligência do mestre e o aprendiz, há que se reconhecer semelhanças entre ele e a concepção bancária da educação que se pauta no depósito de informações.

De modo semelhante a ideia de autonomia defendida por Freire, Rancière apresenta como contramão à lógica embrutecedora, a emancipação. De acordo com o filósofo francês, *o Mestre Ignorante* é aquele que ensina o que não sabe e, para isto, lança o aprendiz numa “floresta de incertezas”, propõe estímulos que o obrigam a tomar decisões traçando paralelos

com as experiências e saberes que ele já teve ao longo da vida. Ao invés de ser conduzido para um ponto, o sujeito é confrontado com um problema e se vê obrigado a buscar e decidir quais as soluções possíveis com os saberes que já possui. Nesta dinâmica trilha e (re)constrói os próprios saberes. Portanto, na proposta emancipatória:

O problema é revelar uma inteligência a ela mesma. [...] Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova ser conhecida. [...] Há sempre alguma coisa que o mestre pode lhe pedir que descubra, sobre a qual pode interrogá-lo e verificar o trabalho de sua inteligência. (RANCIÈRE, 2015, p. 50, 51)

Nesta acepção, o processo de ensino-aprendizagem não é conduzido como uma forma de extensão, na transmissão de uma cadência de conteúdos que vão sendo depositados no aprendiz, mas de forma questionadora, na qual os saberes são cultivados por intermédio das relações daqueles que se engajam na aventura do saber. A meu ver, este é um dos pontos em que a nomenclatura *mestre ignorante* usada pelo pesquisador francês ganha sentido, pois este mestre provocador não ensina o que já sabe, mas fomenta um saber pessoal no aprendiz, saber este que, por ser pessoal, ele mesmo ignora, e ao estimular estas construções relacionais acaba ensinando o que desconhece.

É interessante notar o impacto que este ato gera na figura docente que passa a colocar os próprios saberes em xeque. Ao fomentar construções pessoais do conhecimento, ele passa a ter acesso a outras formas de compreensão do objeto de estudo que refletiu conjuntamente com seus educandos-educadores. Então, retomando o pensamento freiriano, se em um primeiro momento o docente *ad-mirou* tal objeto para que assim pudesse tecer uma reflexão sobre ele, agora ele passa também a *ad-mirar* sua *ad-miração* anterior, por meio das contribuições dos seus educandos-educadores.

Tal processo exige do educador-educando uma postura libertária, por reconhecer no outro uma potência de aprendizagem, e a igualdade de inteligências. Exige também uma crença no potencial humano que implica em não considerar os seres como sujeitos determinados, ou seja, não afirmar que alguns foram feitos para aprender, outros para ensinar e outros “não têm solução”, mas sim observá-los como seres humanos em constante transformação, inconclusos, desejantes.

Formular tais acepções com base no pensamento freiriano faz com que seja necessário ressaltar o seguinte: quando Freire realizou suas reflexões ele se referia aos que chamou de explorados do mundo, oprimidos, indivíduos analfabetos e pertencentes a classes sociais

desfavorecidas economicamente. O autor falou sobre aqueles que não eram considerados humanos sob a ótica do Estado de direito, sobre quem se precisava justificar a exploração, o preconceito, a pobreza e desigualdade. Seu pensamento é então cercado pela discussão da reforma agrária, ditadura militar e de um Brasil repleto de contradições sociais que, apesar de veladas em nome das aparências do governo, se revelavam constantemente na vida diária dos cidadãos. Nesse espectro, os opressores eram os ditos letrados, detentores dos meios de produção, que não reconheciam os oprimidos como *outro* e, assim, consideravam poder tratá-los como coisa e justamente por isso negavam a igualdade e potencial de humanidade entre os seres. É sobre essa humanidade que o autor fala, sobre essa igualdade.

Ainda que tal forma de pensamento por vezes se revele no momento que vivemos, considero que a discussão aberta pode ser ainda ampliada. No Brasil, na primeira década do século XXI, os investimentos que ocorreram nas universidades através da criação do Reuni¹⁸, do fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão e da ampliação de vagas, colocaram outras perspectivas, pessoas e profissionais em contato com este ambiente formativo. Nessa instância, sujeitos que dificilmente teriam acesso a este ambiente passaram a compor e agir na universidade.

O discurso acadêmico passa então a conviver com discentes e docentes que conclamam o surgimento de outras disciplinas e modos de fazer que dialoguem com suas realidades. No contexto do ensino superior em teatro, esses conflitos abrem campo para pesquisas e estéticas que aproximam manifestações populares, artistas e grupos teatrais nacionais em atividade, da prática universitária. Com isso, passam a surgir outras formas de fazer e pensar que, por vezes, encontram dificuldades em se encaixar nos modelos acadêmicos já traçados.

Desse modo, a discussão aberta por Freire sobre a crença no potencial humano dos sujeitos e em sua igualdade vista nesse contexto ganha uma outra camada, pois, além de se referir aos explorados do mundo, passa a contemplar a postura docente no contato com estes saberes que adentram a academia. Uma ação que pressupõe superioridade do docente em relação aos discentes, inviabiliza o processo de troca e construção do conhecimento. Se um professor partir do pressuposto que “sei mais do que eles e que nada podem me ensinar”, ele indiretamente inviabiliza uma troca real de saberes. Ao considerar-se um ser finalizado, e não em construção, cerceia sua própria curiosidade epistemológica, recaindo na lógica bancária e embrutecedora de quem pensa “devo lhes passar o que não sabem e que eles não têm nada a me

¹⁸ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído em 2007 e tinha como objetivo ampliar o acesso e permanência no ensino superior. Para tanto promoveu uma série de medidas que promoveram a expansão física e acadêmica da rede federal de educação superior.

oferecer”. Com isso, encerra também seu próprio *vir a ser* – por ser algo que dificilmente reconhecerá no outro.

Diante disso cabe refletir, se os seres humanos são seres históricos que se fazem no próprio ato de existir, se é sua capacidade de transformação que os difere das coisas e objetos, eles não podem ser considerados finalizados. Em outras palavras, para Paulo Freire, os indivíduos não “são”, mas “estão sendo”. Devem então ser considerados como inconclusos, não determinados, e esta mesma inconclusão é um dos fatores que torna possível o ato de aprender e ensinar. Em sua visão, o indivíduo que se considera completo deixa de escutar as indagações, divergências, perde o caráter crítico e, assim, mina a própria curiosidade, limitando o aprendizado em si. O ser finalizado, ou melhor, que se considera finalizado, fecha as portas para o novo. Em suas palavras:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, ‘programados, mas para, aprender’, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 2004b, p. 58)

Essa concepção de inconclusão é basilar para o processo de ensino-aprendizagem pois encara o ser humano, não como algo dado, mas como uma potência, um processo, passível de mudanças e transformação, afastando assim visões fatalistas e deterministas. Essa mesma inconclusão desvela o que Freire conclama ser uma das vocações ontológicas do indivíduo, o *ser mais*.

Por serem inconclusos e se reconhecerem como tal é que os seres humanos buscam aprender e, isso é o que move uma potência para o *ser mais*. Na tentativa eterna de sanar a inconclusão, na curiosidade de conhecer e/ou transformar algo que desconhecem, é que o aprendizado se torna possível. É nessa busca constante que o indivíduo carrega a possibilidade de superar seu estado atual, de *ser mais*, fazendo com que os seres humanos sejam assim eterna potência.

Portanto, quando um ser se considera determinado, finalizado e sujeita a si e aos outros a uma visão fatalista que nega a própria inconclusão, fecha consigo as portas para o aprendizado, tolhendo sua vocação ontológica para *ser mais*.

O filósofo e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Jaime José Zitkoski, sintetiza este ponto do pensamento freiriano da seguinte maneira:

A vocação para humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos. (REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 369)

Com isso, para que haja reinvenção de saberes e construção de conhecimento, há que se considerar a crença que o educador-educando tem nos seus educandos-educadores. Se não reconhecer neles esta potência de aprendizado, sua possibilidade de *ser mais*, dificilmente encorajará sua autonomia e fatalmente recairá na concepção bancária e embrutecedora. Rancière parece defender pensamento semelhante ao afirmar que:

O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua. A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. (RANCIÈRE, 2015, p. 65)

Porém, em tempos de ode à ignorância e descrédito à ciência, nos quais indivíduos criticam estudos que não buscaram conhecer, negam fatos históricos em nome de um revisionismo sem fundamentação, e minimizam pandemias sem amparo de estudos científicos relevantes¹⁹, cabe tecer alguns alertas.

A igualdade de inteligências da qual Rancière reflete não condiz com a aceitação de qualquer argumento sobre determinado assunto. Pelo contrário, refere-se à possibilidade da construção do conhecimento por meio de uma investigação detalhada sobre o objeto a ser conhecido, uma indagação constante que coloca em xeque saberes prévios do sujeito, para que, assim, durante esse processo intenso de reflexão, vá se edificando algumas de suas conclusões.

¹⁹ Aqui me refiro apenas a alguns dos exemplos vistos nos últimos anos em solo brasileiro. Mesmo sem um estudo aprofundado e apresentação de fatos científicos relevantes, discursos minimizando as ideias de Paulo Freire, negando fatos históricos como o holocausto, defendendo que o Nazismo foi um movimento de esquerda e que a pandemia de Covid-19 responsável pela morte de mais dez mil brasileiros em um intervalo de cerca de 3 meses é apenas uma “gripezinha”, ganharam espaço na mídia e meios de comunicação.

Em síntese, o aprendiz não replica o saber de outro, mas também não replica o que já sabia do que fora investigado. Sob perspectiva freiriana, tal processo consiste no sujeito reconhecer a si mesmo como capaz de refletir sobre um assunto e, com isso, pôr em prática sua curiosidade epistemológica; *re-ad-mirar* o objeto de estudo conjuntamente com o educador-educando na tentativa de tecer suas próprias conclusões.

Do mesmo modo, a superação na contradição educador e educando que Freire defende é uma educação fundamentada no diálogo, na qual não há uma construção hierárquica de saberes. Isso, no entanto, não implica em igualar completamente as funções docente e discente, nem mesmo em negar as diferenças entre elas ou o dever do professor de ensinar.

Portanto, a igualdade reiteradamente defendida aqui é permeada por diferenças. Nesta perspectiva, a pesquisadora e professora brasileira Terezinha de Azerêdo Rios lembra o seguinte: “O diálogo é uma das palavras-chave da proposta freiriana. Ora, não há diálogo com o ‘mesmo’. Os ‘mesmos’ monologam narcisicamente” (RIOS, 2008, p. 4), e conclui: “O diálogo se faz na diferença. E há, sem dúvida, uma diferença nos papéis de professor e aluno. O que se quer afastar, na relação entre eles, é a desigualdade, essa sim, instalada a partir de uma perspectiva de dominação, de discriminação” (RIOS, 2008, p. 5).

Aplainar completamente as funções e negar a tarefa de ensino do educador-educando além de contribuir para precarização da profissão docente, fomenta um discurso adocicado e romântico que, ao invés de auxiliar na proposta libertária e reinvenção de saberes, reitera uma estagnação ao cercear dos discentes o contato com outras fontes, o questionamento, a dúvida e, por consequência, a construção do conhecimento.

Considero que o docente que se anula frente ao saber dos educandos realiza equívoco de proporção semelhante ao que dirime o potencial autoral destes sujeitos: torna-se excessivamente licencioso por não crer no potencial de reflexão e no questionamento de seus semelhantes, permitindo-lhes apenas repetir o que já sabiam. Assim, a reflexão aqui engendrada não se resume exclusivamente a escutar os saberes do outro. Como professor escuto porque ensino, e ensino porque escuto – meu ato docente não se resume a uma relação fraternal que o discurso romantizado pode evocar.

Sendo assim, creio que não há como o ato de ensinar possa ser compreendido como um repasse de informações ou mera escuta. Para fomentar a autonomia na construção do conhecimento e estimular uma reinvenção de saberes, ensinar deve ser concebido como uma ação de partilha, de provocação, de criação e recriação, realizada conjuntamente com os

educandos-educadores. Cabe então refletir sobre como as reflexões traçadas até aqui, ecoam nos processos de ensino-aprendizagem em teatro.

Ora, a concepção bancária da educação e a lógica embrutecedora podem estar presentes no ensino de teatro? Caso sim, o que, em sala de aula, pode fazer com que a pedagogia do teatro ultrapasse um mero repasse de informações e técnicas? Como professor, que estratégias adoto para fomentar a autonomia e uma reinvenção de saberes naqueles que partilham a sala de aula comigo? A potência dionisíaca do teatro já não comportaria este aspecto inventivo em seu ensino?

Na tentativa de investigar estas questões, retomo então minha trajetória discente e docente.

1.1 – DIÁLOGOS COM A MEMÓRIA: REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA DISCENTE NO IFCE

Início a reflexão partindo de pontos que antecedem o começo formal desta pesquisa. Muito embora seu ponto de partida oficial tenha ocorrido em 2016, com minha entrada no doutorado em teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina; carrego suas questões desde o início de minha trajetória discente, estendendo-as até minhas experiências na docência. Partilho neste texto algumas dessas reminiscências, na tentativa de refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem que possam ter fomentado a autonomia discente e promovido uma reinvenção dos saberes em teatro apreendidos em sala de aula.

O que proponho neste momento é um olhar reflexivo para identificar minhas primeiras relações com o ensino do teatro, bem como vislumbrar o que pode ter incentivado reinvenções neste trajeto que trilhei. Ainda que o termo *reinvenção* carregue certa ousadia em sua significação, reitero que o escolho sob uma perspectiva de construção do conhecimento, ou seja, uma fuga da lógica de transmissão de saberes ou da ideia de uma prática replicante que possa ser introduzida no outro.

Com isto em mente, dedico os próximos escritos à narrativa de algumas experiências vivenciadas por mim no percurso acadêmico para investigar indícios que fomentem uma construção de saberes dos indivíduos no processo. Tomo como pontos de observação iniciais, minhas inquietações na época em que fui discente do curso de Tecnologia em Artes Cênicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Em seção posterior, acrescento também a vivência como docente desta mesma instituição, no curso de Licenciatura

em Teatro, e as experiências como professor substituto do curso de Teatro-Licenciatura na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Para tal análise, faço uma revisita aos planos de aula, imagens e vídeos dos processos artísticos desenvolvidos, relatos e depoimentos deixados por mim e pelos graduandos nas redes sociais²⁰ e, por fim, a memória em si. Insisto nesta última por crer que a memória está inscrita no substrato da existência viva e carrega consigo pontos de vista sobre os acontecimentos, de modo que somado aos outros recursos, o próprio ato de lembrar contém, em alguma medida, uma reflexão sobre eles.

Em busca de fórmulas exatas: Sujeito, trajeto, objeto

Figura 1 – Fachada frontal da Casa de Artes do IFCE



Fonte: Página da Casa de Artes do IFCE

O curso de *Tecnologia em Artes Cênicas* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) teve início em 2002, sendo o primeiro curso superior voltado para prática cênica em Fortaleza. Até então, na capital cearense, os campos formais para o ensino de teatro restringiam-se a escolas técnicas e cursos livres – com destaque para o Curso de Arte Dramática (CAD) da UFC e o Curso Princípios Básicos do Theatro José de Alencar – e, sob a

²⁰ Tal item ocorre especificamente no caso da Universidade Federal do Ceará, posto que em acordo com a turma foi criado no início da disciplina um grupo no Facebook no qual trocávamos informações a respeito dos trabalhos, colocávamos materiais de estudo, bem como comentávamos sobre algumas práticas e exercícios desenvolvidos em sala de aula.

realidade da fundação desse primeiro curso universitário, o corpo docente observou que o “[...] ator [cearense] trabalhava, na maioria dos casos, a partir da sua percepção intuitiva, faltando assim um pensamento teórico e metodológico mais consistente e estruturado.” (IFCE, 2014, p. 5). Desse modo, em sua versão inicial, o principal objetivo do curso era a formação de atores e atrizes. Entretanto, em 2008, após recomendação de uma visita do Ministério da Educação, o curso se reestrutura e assume-se então como Licenciatura em Teatro.

Ao ter ingressado em 2005, vivenciei, como estudante, a primeira etapa deste trajeto e, talvez por ter sido meu primeiro contato com a prática cênica, no início do curso eu pensava a prática teatral por meio do binômio “certo/errado”, ou seja, nos dois primeiros semestres buscava descobrir quais as técnicas “corretas” que me tornariam um “bom ator”. Naquela época, acreditava que a faculdade poderia me apontar caminhos exatos e inequívocos que me levariam em direção a um bom trabalho.

Esse desejo de ares tecnicistas foi sendo desconstruído à medida que eu ingressava cada vez mais na prática cênica. As certezas que busquei logo se mostraram maleáveis, translúcidas, bem diferentes da concretude e opacidade que imaginava. Se parti no intento de buscar caminhos sólidos para trilhar meus passos, logo percebi que eu poderia até encontrar guias e direcionamentos, mas eu seria um dos principais responsáveis por traçar o trajeto que percorreria no meu aprendizado e trabalho cênico.

Partilho este relato inicial para apontar minhas primeiras relações com alguns dos estudos teatrais voltados para atuação. Durante algum tempo, enxerguei as reflexões de encenadores como Bertolt Brecht, Jerzy Grotowski, Constantin Stanislavski e Vsevolod Meyerhold como “fórmulas” para a execução de uma cena. Fato que me distanciava da pluralidade e da potência que tais discursos poderiam trazer à prática do artista.

Ainda que percebesse de maneira latente minha incongruência já no ambiente acadêmico, ela ficou mais evidente quando passei a me envolver com propostas artísticas fora da faculdade. Em tais processos, eram utilizados procedimentos diversos de criação, nos quais, por vezes, me vi em uma mixórdia de dispositivos para a composição de um ato espetacular que dificilmente se encaixava em uma estética ou proposição específica. Não havia necessariamente um conteúdo ou processo inovador, mas um processo criativo que se caracterizava por uma mistura de ações que pouco dialogava com as relações tecnicistas que eu estava traçando com os pensamentos de pesquisadores teatrais.

Alerto que a problemática que se apresentava não estava no discurso ou nas técnicas dos encenadores acima listados, mas na relação que eu estabelecia com eles. Enxergava suas reflexões cênicas como simulacros de “verdades” que eu deveria me esforçar ao máximo para

alcançá-las. Pensava que estes discursos carregavam a definição de um ator modelar que, tal qual um ideal platônico, deveria tentar ao máximo atingi-lo.

À primeira vista, tal pensamento poderia ser entendido apenas como um incômodo individual, mas ele ganhou força ao encontrar eco na fala de outros pesquisadores. A pesquisadora brasileira Maria Brígida de Miranda²¹ argumenta em sua tese de doutorado que a maioria dos métodos de treinamento do século XX introduziu uma disciplina que “[...] minou a liberdade física ao reproduzir grupos de corpos arregimentados e dóceis. Além disso, estes métodos procuraram moldar um tipo de corpo de ator para que, assim, fosse intercambiável entre outros atores” (MIRANDA, 2003, p. 10) [Tradução nossa].

Segundo a autora, os métodos de treinamento desenvolveram práticas que, semelhante ao que filósofo francês Michel Foucault denominou como disciplinas, tendem a construir *corpos dóceis*²² na prática teatral. Em seus estudos, a pesquisadora traça relações entre as tecnologias disciplinares²³ de Foucault com os principais métodos de treinamento surgidos no século XX. Dentre seus apontamentos, destaco:

No contexto do treinamento teatral a questão é se a subjetividade do professor de teatro e/ou diretor, ou seja, a pessoa que observa, é perpetuada neste processo de análise por meio da reprodução das próprias fisicalidades. [...] Nas sessões de treinamento de Decroux, os alunos não são instruídos apenas em uma maneira de execução, mas também em uma forma de “ver”. Assim, no treinamento de Decroux, não é só uma fisicalidade específica que é encarnada, mas uma forma de enxergar a fisicalidade dos outros também é incorporada. Pode-se sugerir que esta fisicalidade e maneira de ver são cobradas pela própria fisicalidade e perspectiva de Decroux. Isto cria a necessidade de futuras discussões sobre os efeitos do treinamento físico nas identidades culturais e de gênero dos atores (MIRANDA, 2003, p. 80, 81) [Tradução nossa].

Apesar da autora adotar como exemplo a proposta do criador da Mímica Corporal Dramática, Étienne Decroux, a questão que aponta pode ser ampliada para outras esferas. Essa

²¹ Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina.

²² De acordo com Foucault (1999), as disciplinas tendem a moldar o corpo dos indivíduos em função de objetivos determinados, tal moldagem induz um processo de docilização que condiciona corpos dóceis. Em suas palavras: “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. (FOUCAULT, 1999, p. 164).

²³ Foucault analisa os princípios de como as disciplinas agem para potencializar o caráter utilitário dos sujeitos ao mesmo tempo em que docilizam seus corpos. Neste processo, o filósofo identifica algumas práticas recorrentes como: a arte das distribuições, o controle da atividade, a organização das gêneses, a composição das forças, vigilância hierárquica, sanção normalizadora e o exame. Miranda reflete sobre como tais práticas podem estar inseridas no treinamento dos atores. Todavia, para não fugir do foco deste trabalho, tal assunto não será aqui desenvolvido. Caso o leitor deseje mais informações sugiro verificar Foucault (1999) e Miranda (2003).

possível perpetuação da subjetividade do professor e/ou diretor, que Miranda enxerga nos treinamentos de atores e atrizes, não indicaria uma problemática que pode se estabelecer nas relações construídas entre professores e alunos envolvidos na situação? Não haveria nesta reflexão indícios de uma concepção bancária e embrutecedora no ensino de teatro?

Ainda que Miranda centre seus argumentos nas consequências que os treinamentos de atores e atrizes do século XX podem trazer à formação de artistas, observo sua reflexão do ponto de vista das relações que se estabelecem na pedagogia do teatro. Creio que estabelecer formas específicas de “ver” e fisicalidades ideais a serem cultivadas pode estar mais ligado ao processo de ensino-aprendizagem como um todo do que às práticas ou exercícios isolados. Em outras palavras, a dinâmica modelar se instauraria nos interstícios presentes na comunhão entre os conteúdos abordados e o modo como são trabalhados, nas relações desenvolvidas entre docentes e discentes. O eventual conteúdo a ser trabalhado não existe, então, de maneira isolada, mas está intrinsecamente ligado a forma como é explorado, criando sentido na experiência viva do sujeito praticante. O problema aparece caso esta experiência tenda a ser suprimida em razão da possível busca de uma pureza técnica idealizada.

Nessa ótica, caso estabeleça formas específicas de “ver” e fisicalidades ideais, o ensino de teatro pode estimular visões que edifiquem uma figura cristalizada do artista, ou seja, que tendem a completar a seguinte lacuna “um(a) ator/atriz **deve** _____”²⁴ com crenças que repliquem, na formação desses artistas, a pura memorização de modelos e técnicas específicas no processo pedagógico.

As inquietações que partilho apontam o risco de uma possível lógica replicante no ensino de teatro, uma aproximação da concepção bancária da educação alertada por Freire, e sugerem uma acepção embrutecedora do ensino. Nela, é como se as técnicas teatrais, quaisquer que sejam, pudessem ser apenas introjetadas, e o aprendiz só pudesse saber fazer teatro ao dominar determinada técnica do mestre. Porém, cabe repetir que o risco que aponto não está necessariamente nas práticas em si, mas no modo como podem ser desenvolvidas. A meu ver, se enfatizam a perpetuação da subjetividade do professor tendem a se aproximar de um depósito de conteúdos, repetição e informes.

Nesse sentido, se o problema não está nas práticas em si, mas no modo como podem ser trabalhadas, é interessante observar o pensamento do artista brasileiro Luís Otávio Burnier – um dos principais responsáveis por difundir a ideia de *treinamento de atores* no contexto brasileiro. Burnier pensava o seguinte: “Se o instrumento de trabalho do ator, como foi visto,

²⁴Aqui poderíamos completar com: “ter energia”, “construir um personagem”, “liberar-se de suas travas psicofísicas”, “ter um corpo disponível”, “dinamizar a rede tensões/intenções e seus impulsos”....

não é simplesmente seu corpo, mas seu *corpo-em-vida*, então a técnica para trabalhá-lo deverá ser uma *técnica-em-vida*” [Grifos do autor] (BURNIER, 2009, p. 24). E defende essa postura da seguinte forma:

A técnica de ator não deve ser apenas físico-mecânica, como a de um halterofilista, mas *humana, em vida*, ou seja, algo que lhe permita estabelecer um elo comunicativo entre o humano em sua pessoa e o que seu corpo é e faz e, ao articular esse processo, projetá-lo, comunicando-o para seus espectadores. A técnica de ator, portanto, só existe, a nosso ver, na medida em que abre caminhos para um universo eminentemente humano e vivo, tanto para o ator quanto para o espectador (BURNIER, 2009, p. 25) [Grifos do autor].

Com base nessa afirmação, considero, do ponto de vista da atuação, lidar com o ensino de teatro sob a perspectiva do puro repasse é minar a própria prática cênica em si. É cercear o caráter autoral do artista-aprendiz e sua abertura ao universo humano. É transformá-lo em *coisa* que memoriza informações, mas não as questiona nem reflete sobre elas. Logo, creio que o aprendizado de uma técnica ganha sentido para seu praticante à medida que, por ele, é criticado, apreendido e transformado – não apenas uma ferramenta para se adaptar a um contexto, mas sim uma possibilidade e fonte de experiência, uma potência criadora. Reitero, não é negar estudos preexistentes, mas conhecê-los a fundo, investigá-los e pensar sobre eles de modo que se aproximem da seguinte orientação de Paulo Freire sobre o aprendizado: “[...] conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2004b, p. 28).

Ignorar esta potência criadora é encarar a atitude docente apenas sob o ponto de vista conteudista. Na opinião de Rios (2008), a ação docente envolve uma relação com os conteúdos que deve promover um posicionamento ético causador do diálogo ao se articular com as dimensões técnica, estética e política. A dimensão técnica se refere ao domínio dos saberes e conteúdos que serão discutidos; a estética é a dimensão que orienta a ação pedagógica numa perspectiva criadora; já na política, os saberes construídos no processo de ensino-aprendizagem preparam o educando para uma ação efetiva na sociedade. Por isso, se desvinculada das outras, a dimensão técnica é empobrecida, conteudista e, a meu ver, replicante.

Para evitar reduções, há que se pensar a autoimagem do aprendiz nesse processo. Refletindo sobre meu relato discente, consigo observar que não me considerava um artista criador, mas aprendiz que deveria, apenas, escutar os mestres. Inicialmente me via como depósito a ser preenchido pelos seus saberes, *coisa* que buscava “fórmulas exatas” que me adaptariam melhor à situação cênica, desvalorizando, assim, meu papel no processo de ensino-

aprendizagem e na produção do conhecimento. Por isso, por mais que os professores tivessem o desejo de me estimular criativamente, concluo que o primeiro passo era me auxiliar a superar esta autoimagem.

Creio que o que buscavam realizar talvez fosse justamente o que Freire apontou, a superação da contradição educador/educando, fomentar ações que incentivassem a desconstruir essa autodesvalia. Para Freire o educador problematizador coloca, no diálogo que faz com os educandos, o objeto do conhecimento constantemente em xeque. Em suas palavras, ele *re-admira* sua própria *ad-miração* ao estimular a *ad-miração* dos estudantes, seu papel “[...] problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do ‘logos’” (FREIRE, 2004a, p. 69, 70). Em resumo, cabe questionar sobre o que pode ser feito para que o ato pedagógico ultrapasse um conjunto de juízos elaborados previamente e repetidos para que se torne pensamento e reflexão sobre a prática em si.

Retomando minha experiência discente, recordo que tive várias disciplinas práticas que visavam a preparação para a situação espetacular. Dentre os diversos trabalhos de corpo e voz que foram distribuídos ao longo do curso, houve um eixo de formação que se pautava na proposição específica de criação de ações cênicas: o eixo de interpretação²⁵. Em muitos casos desse trajeto, as ações cênicas resultantes enfatizavam os conteúdos abordados na disciplina em questão, fator que, conseqüentemente, condicionava a execução do processo criativo a limites estéticos estabelecidos pelos aspectos tratados. Infiro que tal proposta carrega sentido ao tentar propor um ambiente de ação prática para edificar e experimentar o que fora apreendido e, desse modo, ao explorar maneiras distintas de encenação e formação do artista, suscita uma reflexão pela prática sobre períodos e proposições teatrais diversas.

Ainda que houvesse uma divisão programática dos princípios estéticos adotados, bem como das maneiras de preparação corpo-vocal, no ato da situação espetacular, éramos encorajados pelos docentes (e por nós mesmos) a não encarar a técnica ou os princípios apreendidos como preocupação principal, mas sim, a performance no processo criativo em si. No ato da cena éramos incentivados a diluir, durante a performance, os princípios dos conteúdos abordados e colocar tudo que fora apreendido em função da situação cênica. Não havia uma

²⁵ No meu caso, as disciplinas pertenciam ao curso superior de “Tecnologia em Artes Cênicas” do IFCE que as reunia sob esta nomenclatura. As três juntas somavam uma carga horária de 280 horas e eram nomeadas como: “Interpretação – Ator”, “Interpretação – Personagem”, “Interpretação – O papel”. Cada uma enfocava, respectivamente, os princípios estéticos dos seguintes encenadores: Constantin Stanislavski, Bertolt Brecht, e a terceira unia os pensamentos de Jerzy Grotowski e Eugenio Barba. Em 2008, na mudança para o curso de “Licenciatura em Teatro”, elas foram modificadas e passaram a se chamar “Ator: Intérprete”, Ator-Narrador” e “Ator Performer”.

preocupação, por exemplo, em manter a rede de impulsos viva, ativar o *koshi*, seguir a linha das ações físicas²⁶. O foco de atenção se centrava na problemática da cena e, com isso, as relações estabelecidas entre o que fora apreendido e a execução do ato eram carregadas de aspectos subjetivos, conferindo um tom único ao aprendizado.

Em meu caso, esse nível de envolvimento só era possível quando se estabelecia algo que chamava informalmente de jogo ou *estado de jogo*, momento que transitava entre o prazer da execução da ação e um nível de tensão que me mantinha atento para as vicissitudes de cada apresentação. Por mais que a ação cênica se detivesse em uma proposição estética que buscasse ser cristalizada durante os ensaios, quando ela era encarada como jogo, havia, ainda que em grau reduzido, certo aspecto improvisacional em cada apresentação que me colocava engajado na cena. Qualquer elemento técnico apreendido surgia não como preocupação principal, mas catalisado e reinventado pela necessidade que o *estado de jogo* suscitava. Nessa perspectiva, ainda de maneira rudimentar, passei a defender em minha dissertação de mestrado que:

[...] o jogo possa apresentar-se como um meio possível de utilizar as técnicas do ator sem que o mesmo se torne mero reproduzidor delas. É como se, no teatro, elas surgissem não porque foram acessadas, mas sim porque foram necessárias durante a execução do jogo da cena (SOUZA, 2013, p. 70).

À medida que modelos de criação já estabelecidos são contaminados pelas subjetividades e inventividade dos que estão no *estado de jogo*, seus saberes passam a ser recombinações de maneira que respondam às necessidades imediatas da cena. Entendo então nesse estado há um favorecimento da inventividade do artista que, quando se vê no impasse do momento presente, confrontado diretamente com os problemas da situação de jogo, é obrigado a solucionar as questões apresentadas da melhor maneira que considerar possível. Restam-lhe poucas opções, a não ser jogar.

Jean-Pierre Ryngaert (2009) também dá destaque ao potencial inventivo do jogo. Em suas palavras, a aptidão para o jogo “[...] desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e da aplicação sistemática de estruturas preexistentes.” (RYNGAERT, 2009, p. 61). E continua:

O jogo é o lugar de todas as invenções e incita à criação. Ele inquieta e seduz por essas mesmas razões, pois exige que os participantes se arrisquem com tentativas que rompam com seu *savoir-faire* habitual. Existe um prazer e um júbilo da invenção,

²⁶ Optei por elencar aqui apenas alguns dos termos recorrentemente escutados durante as disciplinas de graduação. Tais orientações referem-se respectivamente ao pensamento de encenadores como Jerzy Grotowski, Eugenio Barba e Constantin Stanislavski.

como existe um prazer de ver outros participantes apresentarem um trabalho original ou pessoal. (RYNGAERT, 2009, p. 72)

Pensar esta afirmação de Ryngaert à luz do relato que trago pode desvelar caminhos interessantes. Retomando então minha inquietação anterior, se, por um momento, via as reflexões de encenadores teatrais como “fórmulas mágicas”, nas ocasiões em que o *estado de jogo* foi estimulado a percepção de meu papel na autoria do saber era enfatizada, mudando radicalmente minha relação com a prática teatral e os processos de ensino-aprendizagem suscitados por ela. O eventual aprendizado parecia não vir de uma informação apreendida, mas como fruto de um desafio, oriundo das investigações que as questões da situação de jogo lançavam.

Assim, comecei a enxergar nos estudos sobre atuação percursos possíveis para execução de um trabalho, mas tal qual uma trilha eles poderiam ser alterados, mudados, cruzados, remapeados e apontarem novas rotas. Em alguma medida, por intermédio do jogo, passei a *admirar* o que me era apresentado, clamar a responsabilidade pela construção do conhecimento e, com isso, me tornar autor do que aprendia.

Observar-me como indivíduo que não só incorpora técnicas e informações externas para moldar meu corpo ou pensamento, mas como ser que compõe o próprio conhecimento a partir dos estímulos recebidos e da relação que estabelece entre eles e as experiências anteriores, fez com que me percebesse como sujeito da aprendizagem capaz não só de replicar o apreendido, mas criar. Tornei-me, a meu ver, um artista criador.

E isso foi, para mim, uma epifania. Tais reflexões me fizeram questionar em que medida outros indivíduos não poderiam também estar vivenciando um modelo de instrumentalização do saber. Além disso, fizeram-me questionar sobre as ações que fomentaram esse estado e contribuíram para a quebra da lógica replicante que eu vinha adotando. O impacto dessa epifania foi tamanho que busquei pautar minha prática docente neste sentido, no estímulo para criação de momentos de autonomia na construção do saber.

SEÇÃO 2 – O JOGO COMO POSSIBILIDADE: REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE

Se, para mim, os momentos de reinvenção de saberes e a autonomia na construção do conhecimento estavam atrelados à ideia de jogo, passo então a investigar quais as potencialidades que esse conceito pode trazer para os processos de ensino-aprendizagem. Muito embora o jogo marque presença constante na pedagogia do teatro, opto, inicialmente, por observá-lo do ponto de vista conceitual, sem atrelá-lo diretamente a práticas e metodologias específicas.

Nesse caminho, trago os pensamentos do historiador holandês Johan Huizinga. Em 1933, o então reitor da Universidade de Leiden realiza um pronunciamento intitulado *Os Limites do jogo e do sério na cultura* com investigações que aprofunda em 1938, no seu livro *Homo Ludens*. Em tais escritos, Huizinga (2010) aponta a importância do conceito de jogo para compreensão do desenvolvimento humano, discutindo o termo não sob uma perspectiva exclusivamente psíquica, física ou moral, mas cultural. Na sua ótica, o jogo é um elemento fundamental da civilização humana e é anterior até mesmo a cultura; pois baseia e toma forma em diversas atividades da humanidade (a linguagem, os mitos, os rituais, a escrita, a poesia, o direito, a guerra, a arte...) ²⁷.

Ao compreender o jogo como um elemento da cultura e buscar pontos de aproximação entre ele e as atividades dos indivíduos, o historiador passa a elencar características para o ato e, assim, situa, ainda que inicialmente, elementos que ajudam a definir o que é compreendido como jogar. Ainda que existam críticas ²⁸ às escolhas do autor, suas reflexões são referência comum em estudos posteriores.

²⁷ Ao longo de seu estudo, Huizinga aponta pontos de confluência entre as atividades humanas e a ludicidade. Esta defesa é um fator recorrente em seus escritos e é sintetizada no final de seu livro como pode ser visto a seguir: “O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e foram derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer dizer que ela nasça *do* jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter.” (HUIZINGA, 2010, p. 193).

²⁸ Como alerta o sociólogo Roger Caillois: “É brilhante a forma como Huizinga efetua essa demonstração. Mas descobre-se o jogo em que, antes dele, não se soube reconhecer sua presença ou sua influência, e que negligencia de forma deliberada, como algo evidente, a descrição e a classificação dos próprios jogos, como se todos respondessem às mesmas necessidades e como se traduzissem indiferentemente a mesma atitude psicológica. Sua obra não é um estudo dos jogos, mas uma pesquisa sobre a fecundidade do espírito de jogo no campo da cultura, e mais precisamente do espírito que preside à determinada espécie de jogos: os jogos de competição regrada.” (CAILLOIS, 2017, p. 34)

O historiador elenca então algumas das características que compõem a ideia de jogo, tais como: atividade regrada, realizada voluntariamente pelos envolvidos, circunscrita em determinados limites de espaço-tempo e autossuficiente, ou seja, não busca produzir algum ganho ou satisfazer uma necessidade imediata (a não ser as da própria execução). Em suas palavras:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'. (HUIZINGA, 2010, p. 33).

Por ocorrer em um espaço-tempo distinto e com regras que diferem da vida cotidiana, o jogo cria uma realidade lúdica sustentada pelo empenho dos jogadores e por sua fidelidade às regras estabelecidas, constrói o que Huizinga chama de *círculo mágico* (2010, p. 14). Essas convenções estabelecem maneiras de agir dentro do jogo (movimentos das peças no tabuleiro, regras para manuseio da bola, campo onde a competição é válida...) e, por sua vez, o destacam-se do mundo real e lançam o jogo para uma realidade lúdica na qual essas leis são as responsáveis por dimensionar as ações válidas para resolução dos desafios propostos.

Sob essa perspectiva, creio ser possível afirmar que dentro deste círculo mágico do jogo as coisas não são necessariamente elas mesmas, pois estão fundamentadas pelas regras da realidade lúdica e não mais exclusivamente pelas leis que regem o mundo cotidiano. Mesmo que Huizinga situe esse espaço como deslocado da vida cotidiana, uma espécie de “intervalo da realidade”, considero tal separação inadequada, não é uma pausa, mas uma coexistência. Inscrito no tecido do real – visto que é praticado por seres vivos que, de fato, existem, mas ainda assim deslocado, pois não segue necessariamente as regras do mundo cotidiano – é possível inferir que o jogo adquire uma existência dupla ao transformar em realidade lúdica elementos e posturas que, à primeira vista, poderiam ser vistos como mundanos. Nessa coexistência, materialidades, indivíduos e ações podem ser ressignificados de modo que, mesmo que não façam sentido algum no contexto cotidiano signifiquem algo dentro do jogo.

Entendo então esse círculo não como um marco físico, mas virtual, que condiciona o olhar a enxergar de outro modo, sob o véu lúdico, atividades e símbolos que antes poderiam parecer corriqueiros. Assim a existência dupla delimita um espaço de entrelugar onde coexistem duas realidades instauradas no campo simbólico e no campo visível – a do jogo e a do cotidiano.

A meu ver, essas realidades sobrepostas implicam em dinâmicas de risco, à medida que as ações do jogo convivem com as ações do cotidiano; uma ação ocorrida em um jogo pode possuir um sentido dentro do círculo mágico diferente de outros possíveis no cotidiano. Esse

deslocamento pode revelar outras formas de relação entre os seres consigo, com os outros e com objetos, porque as regras do jogo que medeiam a relação entre os jogadores podem reconstruir, em alguma medida, formas de comportamentos tidas como corriqueiras.

A importância das regras do jogo na instauração deste espaço intermediário é tamanha que negá-las destrói a realidade lúdica que ele evoca, devolvendo os jogadores à realidade cotidiana. Cabe ressaltar que os limites definidos são voluntariamente aceitos, não são uma prisão nem formas sufocantes de cercear as ações dos envolvidos, mas um conjunto de limitações voluntariamente aceitas. Em outras palavras, o jogo só existe enquanto os jogadores optarem por jogar e, para tal, aceitam voluntariamente um conjunto de restrições. Um indivíduo que fosse obrigado a jogar não estaria de fato em jogo, mas, naquele momento, vivendo uma possível imitação do ato, realizando uma tarefa, fator que nublaria o caráter lúdico do jogo em si.

Por meio desse conjunto de limitações, o jogo propõe questões, desafios a serem resolvidos pelo indivíduo ou grupo, centralizando a atenção dos jogadores. As soluções vindouras não surgem necessariamente de um encadeamento racional, mas da prática do ato, no confronto do participante com a situação em execução. Essas soluções vêm na forma do que Huizinga chama de *rasgos de intuição* (HUIZINGA, 2010, p. 131).

Ainda que o historiador holandês use este termo uma única vez em seu estudo e não se aprofunde em sua discussão, gostaria de me debruçar sobre o que ele pode evocar. Na prática do jogo, o jogador lida com um problema que não possui uma solução singular, mas formas possíveis de ser abordado. Desta maneira, com base nas experiências que já possui e no que as regras do jogo lhe impõem, cabe ao indivíduo decidir como lidar com a situação. Algumas vezes, a tensão, alegria e engajamento que a prática lúdica evoca nublam a racionalização do ato, o que, por sua vez, auxilia na quebra de padrões estabelecidos e roteiros pré-concebidos. Então, ao ver-se confrontado na problemática do momento presente, o jogador só tem como escolha tomar uma decisão no rápido instante de incerteza; escolha esta que surge como um *rasgo de intuição*.

Transpor isso para a situação pedagógica parece fomentar a autoria do sujeito na construção do conhecimento. Em jogo o participante não está sendo guiado por alguém que lhe apresenta as fórmulas de como resolver a situação, não há um mestre explicador indicando caminhos corretos e determinados. Pode-se até afirmar que isso aconteceria em uma etapa prévia, por meio de treino ou aprendizado técnico que auxiliariam o jogador na prática do jogo. No entanto, na situação lúdica em si, no momento da execução do jogo, o que se tem é um certo

desamparo, o jogador é lançado frente a um problema e tem que resolvê-lo. Para isso, conta apenas com suas experiências e as relações que tece entre elas, as regras e a provocação proposta pela situação lúdica. No microcosmo do jogo, a heteronomia parece dar lugar à autonomia.

Retomando a reminiscência discente partilhada na seção anterior, quando passei a lidar com os aprendizados por meio do jogo, houve uma mudança na relação estabelecida com eles. Se antes encarava-os pelo viés do mito pedagógico alertado por Rancière, ou seja, de que só dominaria tais saberes guiado pelas reflexões dos mestres, passei a observá-los como desafios que exigiam de mim uma posição e, assim – sem buscar repetir um conjunto de procedimentos previamente apreendidos, mas resolver os problemas lançados pela situação lúdica – reinventava os saberes nas soluções que eram encontradas em jogo.

Aceitar tal reflexão implica em considerar o jogo como um campo privilegiado para a construção do conhecimento. Devido a sua estrutura pautada em uma dinâmica de desafios regrados que são solucionados individualmente sem um roteiro prévio, o jogo exige necessariamente do sujeito uma postura de ação sobre o que realiza, tornando-o responsável pelo desenlace da situação lúdica. Se o praticante não toma essa responsabilidade para si, se espera pela solução de um outro ser, deixa, neste momento, deixa de jogar, abandona a situação e sai da atmosfera lúdica, posto que não está mais engajado nela.

Seguindo este rastro de pensamento e investigando o indício de autonomia que vislumbro no jogo, creio ser interessante considerar também as reflexões do sociólogo Roger Caillois, para ele: “um desempenho conhecido de antemão, sem possibilidade de erro ou de surpresa, conduzindo claramente a um resultado inelutável, é incompatível com a natureza do jogo.” (CAILLOIS, 2017, p. 39). Logo, estar em jogo implica incerteza, acaso, imprevisibilidade e, para que essas características se façam presentes, há de se considerar seus participantes como iguais.

Se existe uma sensação de superioridade em relação aos parceiros do jogo, a imprevisibilidade é suprimida frente a possibilidade de que seus praticantes esperem a condução de um “guia superior” para o desenlace do acontecimento. Como se houvesse uma única resposta certa a ser conquistada e que um dos indivíduos presentes a possui, tornando-o capaz de guiar os outros. Do mesmo modo, caso considerem o desafio excessivamente inferior, os praticantes tendem a relaxar em demasia, adotando posturas e práticas já experimentadas, nublando, assim, a potência autoral e inventiva.

Ecoss do jogo na pedagogia do teatro

Trazer as reflexões supracitadas para o campo de estudo desta tese revela aspectos interessantes. No Brasil, as investigações sobre jogo e pedagogia do teatro ganharam ênfase por meio do trabalho de um conjunto de pesquisadoras, das quais destaco: Sandra Chacra, Ingrid Koudela, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Beatriz Ângela Vieira Cabral²⁹. A partir de seus estudos, o ensino de teatro foi sendo trabalhado cada vez mais sob a perspectiva de jogos improvisacionais, exploração de cenas e atividades improvisadas regidas por um conjunto de regras delimitado que atrelam o prazer de jogar à exploração de elementos da linguagem teatral, incentivando assim a construção, organização e avaliação de um discurso cênico.

Esse movimento iniciado pelas pesquisadoras supracitadas se espalhou por todo Brasil, tomando forma em diversas pesquisas e práticas que investigam os impactos do jogo no aprendizado cênico. Dentre as propostas utilizadas, destaco os *Jogos Teatrais* de Viola Spolin (2018a). Um dos marcos para difusão do trabalho da autora norte-americana no Brasil foi a tradução de seu livro *Improvisação para o Teatro*, realizada por Ingrid Koudela e Eduardo José de Almeida Amos publicado em solo nacional em 1979. Por propor uma série de jogos, o trabalho de Spolin é eventualmente confundido apenas como uma série de exercícios para serem praticados em sala de aula, entendimento que está muito aquém de sua proposta.

Os jogos teatrais funcionam como um sistema que explora elementos da linguagem teatral na forma de atividades lúdicas improvisadas, fazendo com que sua investigação se dê por meio da prática, observação e avaliação dos jogos desenvolvidos. Para tanto, os jogos teatrais possuem três elementos estruturantes: o *foco* que funciona como o ponto de concentração da atenção dos jogadores, as *instruções* que atuam como a intervenção do coordenador para a retomada do *foco* em casos de dispersão e, por fim, a *avaliação*, momento que ocorre após a prática do jogo no qual os participantes avaliam sua execução com critérios objetivos, vinculados ao *foco*.

A meu ver, a proposta de uso das atividades lúdicas improvisadas no ensino de teatro é um eco prático do pensamento com o qual Spolin inicia seu texto: “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.” (SPOLIN, 2018a, p. 3).

²⁹ Apesar das diversas publicações das autoras, considero pontos de destaque nestas investigações as seguintes publicações: CHACRA (1991), KOUDELA (2018), PUPO (2005b) e CABRAL (2006).

Apesar de aparentemente simples, esse pensamento inicial é, a meu ver, revolucionário, posto que encoraja uma igualdade entre os praticantes. Considero esse pressuposto basilar para o ensino de teatro, à medida que desconstrói ideias como talento e aptidão. Não obstante, pensá-lo a luz das reflexões iniciais desta pesquisa é observá-lo como forma de ação para se evitar fatalismos e determinismos sobre os sujeitos, encarando-os como seres inconclusos que, se hoje não são atuantes, podem vir a sê-lo.

Um dos pontos-chave dessa proposta está na criação de problemas que são resolvidos na situação de jogo, nas palavras da autora:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver [...] Os jogadores tornam-se ágeis, alerta, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos acidentais simultaneamente. A capacidade pessoal para se envolver com os problemas do jogo e o esforço dispendido para lidar com os múltiplos estímulos que ele o provoca, determinam a extensão desse crescimento. [...] A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão – ou espontaneidade – e, como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado (SPOLIN, 2018a, p. 5).

Considero que a explosão da qual a autora se refere se aproxima do *rasgo de intuição* e de uma reinvenção de saberes, da construção do conhecimento. Ao “destruir e rearranjar” o que quer que seja experimentado, o jogador remonta, sob sua perspectiva, o desenlace da situação lúdica e pode sair dela com uma descoberta pessoal do feito. Seguindo este movimento creio encontrar assimilações com as proposições discutidas no início desta pesquisa.

Se na emancipação investigada por Rancière o problema está em revelar uma inteligência a ela mesma, na prática do jogo um campo de experimentação para isso é proposto ao criar desafios dentro de certo espaço de segurança, numa zona intermediária, ou seja, uma realidade lúdica regida por regras que diferem da vida cotidiana, mas que não está completamente apartada dela. Esses desafios engajam o participante a resolvê-los por conta própria, tensionando os próprios saberes com os problemas que se apresentam, desvelando assim seu potencial inventivo.

Do mesmo modo, traçando um paralelo com os pensamentos de Freire, se um dos fundamentos da autonomia é a tomada de decisões, em jogo estimula-se, ainda que em pequeno grau, um processo autoral: o jogador conta apenas consigo e com seus parceiros de jogo, mas não com um mestre para solucionar a problemática. Não obstante, se o participante está de fato

em jogo, há um engajamento íntegro, ele se coloca em situação, em risco³⁰. Não analisa friamente um momento que lhe é estranho, mas reflete, observa e toma ações que o afetam diretamente dentro da realidade lúdica. Nessa perspectiva, o aprendizado não ocorre por meio de informes, depósitos, mas pelo lançamento e solução de problemas investigados na experiência viva da carne dos sujeitos. Pode-se encontrar um eco desse pensamento na afirmação de que a solução de problemas:

[...] elimina a necessidade de o aluno ter que passar pelo professor, e o professor ter que passar pelo aluno para aprender. Ela proporciona a ambos o contato direto com o material, desse modo desenvolvendo o relacionamento ao invés da dependência entre os dois. (SPOLIN, 2018a, p. 19)

Tais aproximações ficam ainda mais evidentes ao observar um dos elementos estruturantes do jogo na pedagogia do teatro, a avaliação. Nela, os observadores do jogo, bem como seus praticantes, avaliam se o problema de atuação foi resolvido e como se deu a resolução. Cabe lembrar que tal ato não se detém em julgamentos pessoais sobre a performance dos envolvidos, mas sobre critérios objetivos que a prática do jogo evoca. Esse processo é conduzido principalmente por meio de questionamentos vinculados ao Foco da atividade, tais como: “o jogador conseguiu materializar a bola?”, “ele comunicou em *grammelot*³¹?”, etc. As questões são discutidas pelos participantes e, também, pelo coordenador da atividade que não se exime da avaliação.

Observo que a avaliação, ao invés de apontar certezas, propõe questões moventes, estimula os sujeitos a pensar sobre o que fizeram e/ou viram, promovendo, em certo grau, a curiosidade dos participantes para refletir sobre as respostas destes questionamentos. Com isso, a construção do conhecimento nesse processo ganha uma outra camada. Além da prática na resolução dos problemas do jogo, após sua execução, cria-se um espaço consciente de reflexão e investigação sobre ela, para estranhar e questionar o que o quer que tenha sido executado.

Dessa maneira, o conhecimento aqui produzido não se atém a reprodução de atividades e técnicas, mas incita a investigação sobre o que é realizado e sua decorrente atribuição de sentido. Sintetizo o caminho proposto da seguinte maneira: o jogador recebe um problema de

³⁰ Pois, como lembra Huizinga: “E a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando.” (HUIZINGA, 2010, p. 59)

³¹ *Grammelot* é uma forma de articular um discurso composto quase que exclusivamente por onomatopeias e sons, no qual se evita a utilização de palavras inteligíveis. O discurso formado por este conjunto de sons adquire sentido por uma série de fatores, como quando é comparado com a performance do emissor, contexto da situação, entonação dada para as onomatopeias... No Brasil tal proposta também é conhecida como “blablação”.

atuação, *ad-mira* este problema e propõe uma solução, após isto, *re-ad-mira* a própria *ad-miração* anterior na *ad-miração* que os parceiros fazem sobre sua performance. Se a primeira *ad-miração*, a do jogador frente o problema, ocorre de maneira rápida e instantânea, de modo que uma reflexão mais profunda sobre o ato possa ser inibida, a segunda etapa traz a possibilidade de aprofundamento e pode funcionar como disparador para a transição de uma curiosidade ingênua para uma epistemológica. Nessa perspectiva, o papel docente na avaliação se torna crucial: é preciso não recair numa postura bancária, dissertativa, que discursa sobre “acertos/erros” e soluções, mas buscar promover a investigação sobre o ocorrido em cena com perguntas e respostas.

Com isso, creio que a prática do jogo, somada a sua posterior avaliação, pode apontar aproximações com o que Freire chamou de *pensar certo* (FREIRE, 2004b, p. 29). Para ele, *Pensar certo* é promover um pensamento crítico sobre o apreendido que se afaste de um princípio puramente replicante ou memorizador. O “intelectual memorizador” sabe muitas informações, mas as repete sem colocá-las em diálogo com a realidade de sua comunidade e seu mundo, reproduz o que fora lido de forma mecânica e dificilmente encoraja um saber pessoal. Na visão de Freire:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 2004b, p. 38) [grifos do autor]

O educador-educando que *pensa certo* encoraja o educando-educador a questionar o apreendido, a tecer as próprias compreensões sobre o objeto do conhecimento. Nessa dinâmica, quando o jogo coloca o sujeito frente a um desafio e, neste processo de avaliação conduzido por questões motivadoras, reflete juntamente com ele sobre os caminhos traçados, talvez se encontre indícios da promoção deste *pensar certo* e de um processo de construção do conhecimento. Há, com isso, um afastamento do caráter dissertador na figura do docente que abandona a ideia de promotor de comunicados para se tornar um problematizador que anima os sujeitos a tecerem suas compreensões sobre o ato.

Contudo, reconheço que a proposta freiriana do *pensar certo* está prioritariamente vinculada a questões do universo da comunidade em que está inserido, ou seja, aos impactos político-sociais das formas de abordagem do objeto do conhecimento. Apesar de tal fato não ser o objetivo da avaliação indicada por Spolin, posto que ela se detém a critérios diretamente

vinculados ao Foco, creio que isto não enfraquece o potencial questionador e o fomento às compressões pessoais que podem ser geradas no processo.

Vale dizer que o processo artístico-pedagógico já carrega em sua gênese um potencial político, mesmo que não aborde diretamente os impactos sociais de uma ação³². As respostas aos problemas de jogo não estão isentas de interferências culturais e sociais – compete ao educador-educando estar atento se o grupo clama por uma reflexão direcionada aos possíveis ecos político-sociais e, se considerar pertinente, encaminhar a análise para tal lugar.

Outro ponto a ser considerado quando se investiga a relação entre jogo e pedagogia do teatro é a proposta dos jogos dramáticos e as investigações que Jean-Pierre Ryngaert (2009) realiza sobre o termo. Nesta acepção, o ensino de teatro é trabalhado por meio de uma atuação improvisada, buscando fugir de réplicas a tradições teatrais consagradas, encontrando no jogo o fundamento de experimentação deste processo. Por meio de estímulos dados pelo coordenador da oficina, os jogadores vão experimentando formas de conceber e organizar um discurso cênico. Tal como a proposta de Spolin, o jogo aqui é compreendido como uma ação social coletiva, não se joga apenas para si por puro prazer, joga-se também para os outros e diante de outros.

Os estímulos que Ryngaert aponta como *indutores de jogo* (RYNGAERT, 2009, p. 113) podem partir de narrativas ou roteiros pré-concebidos, mas não se detém a isto. Há também estímulos vinculados a um caráter sensível que, de certa maneira, são familiares aos participantes e recebem um novo olhar na prática do jogo, tais como: espaço, imagens, objetos, teatralidade do cotidiano. Por meio deles se enquadra um problema e os jogadores devem resolvê-lo, por exemplo: compor uma imagem reagindo às qualidades de um espaço determinado sem se preocupar inicialmente com a construção de sentido. A partir deste processo podem ser propostas instruções para complexificar o procedimento, possibilitando edificar um discurso cênico, bem como iniciar uma avaliação do que fora realizado.

³² Em artigo publicado em 2017, momento em que a pesquisa estava em desenvolvimento, considereirei que o ensino da arte já carrega um potencial político ao promover certo descondicionamento do olhar, fazendo com que o praticante enxergue o mundo sob óticas que diferem de usos hegemônicos e pré-estabelecidos. Na ocasião defendi: “Ao evidenciar modelos totalizantes e desenvolver outras formas de uso e relação com eles, ocorre um certo exercício de alteridade. Não falo da obra artística em si, finalizada, mas de seu processo, o transcorrer de seu desenvolvimento artístico-pedagógico pode estimular um olhar questionador, evidenciar as potencialidades dos sujeitos e das coisas, entendendo que, por mais que um modelo de ação seja o dominante, ele ainda o é, apenas, um dos modelos de ação possíveis. Sob esta ótica, se aponta uma possível fuga do olhar *coisificante*, pois, assim como as questões e ressignificações que a prática cênica pode propor apontam outras possibilidades de mundo, exercita-se a noção de que este olhar *coisificante* também é apenas uma possibilidade de se enxergar o mundo e os sujeitos, também é condicionado por um contexto determinado e, por sua vez, passível de ser questionado.(SOUZA, 2017, p. 76, 77).

O autor defende em suas investigações recentes que se desenvolva nos participantes o que chama de *capacidade de jogo*, ou seja, a possibilidade de entrega, escuta, cumplicidade e presença na ação lúdica improvisada, posto que tais elementos estão presentes também no âmago da prática cênica. Em suas palavras: “Concentrando nossa atenção no jogo e na capacidade de jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo.” (RYNGAERT, 2009, p. 34).

A concepção de jogo dramático defendida por Ryngaert em muito se aproxima dos jogos teatrais de Spolin. Em ambos os casos, há a criação de problemas que são resolvidos na ação lúdica improvisada, realizada diante de outros jogadores que avaliam o transcorrer das atividades. Essa proximidade já fora apontada por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo:

Ao cabo dessa tentativa de clarificar conceitos, observamos que é possível agrupar em um mesmo conjunto a noção de jogo teatral e a de jogo dramático na acepção francesa. Vários são os pontos de convergência que as aproximam. Vinculadas a uma perspectiva de renovação do teatro, têm sua origem marcada também por um engajamento de caráter social. Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar; consideram que a disponibilidade para a experiência e o caráter coletivo do trabalho são pontos centrais no processo de aprendizagem. Na medida em que visam ao desenvolvimento da capacidade de jogo numa ótica de aperfeiçoamento da comunicação teatral, têm na apreciação da plateia um importante fator para o desenvolvimento dos participantes. Em ambos os casos, jogo teatral e jogo dramático, essa platéia [sic] é composta de pessoas do grupo de jogadores, em alternância. A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, tais modalidades lúdicas possibilitam que desejos, temas, situações possam emergir do próprio grupo, não estando portanto sujeitos a sugestões de quem conduz o processo. Uma vez que em ambas as modalidades a realização do jogo não se dá como resposta a instruções ininterruptas do coordenador, elas permitem que o grau de envolvimento dos participantes no fazer teatral seja definido por eles mesmos. (PUPO, 2005a, p. 227)

Nessa ótica, as considerações tecidas sobre a aproximação dos jogos teatrais de Spolin e as ideias de emancipação e autonomia parecem então encontrar eco nesta acepção do jogo dramático. Tanto os jogos teatrais e dramáticos incentivam um olhar curioso, questionador e que fomenta a construção do conhecimento do objeto investigado na prática do jogo.

Por mais que eu tenha me detido nas propostas dos jogos teatrais e dramáticos, proposições de ensino que se aproximam do fundamento lúdico pautado em desafios e que contenham uma etapa de avaliação coletiva podem, a meu ver, suscitar o mesmo tipo de processo de construção do conhecimento. Digo isso porque, muito embora os autores não orientem seus pensamentos exclusivamente nesta direção, eventualmente as reflexões de Spolin e Ryngaert são atreladas a uma concepção teatral pautada na estrutura dramática, ponto que, por vezes, não condiz com a dimensão de proposições cênicas existentes hoje.

Apesar disto, reconheço que práticas mais recentes, inspiradas nas duas modalidades, vêm trazendo cada vez mais propostas que desestabilizam a centralização em torno da narrativa. Desta maneira, me interessa não apenas pelas propostas em si, mas pelas sementes que podem germinar. Sementes estas que já deram frutos nas reflexões que Ingrid Koudela fez em estudos posteriores aproximando o jogo teatral da peça didática de Brecht e refletindo sobre a ideia de *modelo de ação*³³, nos estudos de Carmela Soares (2010) que investiga o jogo teatral na sala de aula sob uma ótica performativa, nos apontamentos de Maria Lúcia Souza de Barros Pupo (2010) sobre a potência do jogo no estudo de propostas estéticas contemporâneas, tal como o teatro pós-dramático, entre outros. Frente a este manancial de possibilidades, concordo quando Pupo afirma que:

[...] não nos parece que seja pertinente identificar essas práticas – jogo teatral e jogo dramático na acepção francesa – como sistemas acabados. O mérito dessas modalidades se deve ao fato de constituírem princípios de trabalho valiosos, a serem sempre ativados à luz dos contínuos questionamentos que não cessam de transformar as manifestações teatrais em nossos dias. (PUPO, 2005a, p. 228)

Diante das possibilidades dessas propostas, faço eco a um conjunto de pesquisadores que considera a prática do jogo como um campo privilegiado para construção do conhecimento em teatro, mas, a partir daí, cabe refletir: somente a prática do jogo é capaz de fomentar a autonomia e estimular esta autoria dos saberes que reivindico neste texto?

Creio que a resposta seja negativa. Como visto nos primeiros tópicos deste trabalho, há um conjunto de fatores a se considerar para criar um ambiente propício à construção do conhecimento. Para refletir sobre quais seriam os outros indícios e as pistas que auxiliariam no fomento de um processo pedagógico inspirado nos ideais de Freire e Rancière, retomo no capítulo seguinte algumas de minhas experiências docentes, na tentativa de encontrar estratégias possíveis.

³³ Modelo de ação é uma proposta na qual o texto da peça didática é utilizado como propulsor de improvisações, análises e questionamentos do que discute. A construção destas situações pode ser alterada no transcorrer deste processo, recebendo sugestões dos jogadores, o que promove um espectro inesperado para situação que o texto propõe. Logo, o texto aqui é encarado como um disparador do jogo e não estrutura findada, definitiva. Nas palavras de Ingrid Koudela: “Ao mesmo tempo em que o texto fornece o modelo de ação, ele é meio da investigação coletiva. Atitudes experimentadas no jogo teatral levam os participantes a exercer imitação crítica. O gesto modifica o próprio conteúdo do texto, embora as palavras sejam mantidas literalmente. Nesse processo, a investigação sobre as relações dos homens entre os homens não é tematizada em detrimento do caráter estético da representação. Ao mesmo tempo, a ênfase não é colocada sobre uma estética imanente, per se. Embora o modelo de ação repouse sobre a forma poética da dramaturgia da peça didática, essa forma é atualizada através da relação dialógica entre jogo teatral e texto.” (KOUDELA, 2001, p. 120). Caso o leitor deseje mais informações sugiro consultar: KOUDELA (1992), KOUDELA (2008a), KOUDELA (2008b), KOUDELA (2017)

2.1 – A AULA QUE COMEÇA ANTES DA AULA: INVESTIGAÇÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE

Em 2010, um ano após ter finalizado minha graduação, tornei-me professor substituto na instituição em que me formei. No tempo que exerci esta função, uma das minhas preocupações era criar um ambiente favorável para que os discentes experienciassem a sensação de autoria que senti ao me descobrir como sujeito da aprendizagem. Fato que me fez refletir bastante sobre quais estratégias e práticas adotar, bem como sobre o meu modo de ser docente. Nesse percurso, fui responsável pelas disciplinas de *Improvisação I e II*, *Metodologia do ensino de teatro* e *Interpretação II*.

Essa última ocorria no terceiro semestre e sua proposta, desde a fundação do curso, era bem clara: Teatro Épico. Neste tópico, escolho centrar minhas investigações na prática que desenvolvi com a primeira turma para a qual ministrei essa disciplina, pois esse foi meu contato inicial como professor em sala de aula, e me proporcionou uma série de descobertas na construção de relações entre docentes e discentes.

Mantendo então sua proposição, logo que a assumi revisei os livros de Bertolt Brecht (2005), Gerd Bornheim (1992), Fran Teixeira (2003) e Ingrid Koudela (2017), dentre outros estudiosos do encenador alemão. Se, no momento de elaboração da disciplina pensei em estratégias e ações cênicas que gerassem a construção do *efeito de estranhamento* ou *efeito V*³⁴, as primeiras aulas me mostraram que este seria um caminho pedagogicamente infrutífero, pois me levaram a crer que dificilmente haveria uma compreensão aprofundada do processo, mas uma pura cópia do que eu propusesse. Ao falar sobre a “quebra da hipnose”, derrocada da quarta parede, efeitos de interrupção na linearidade da cena, dentre outros argumentos apontados nos pensamentos de Bertolt Brecht, o que ocorria inicialmente era um desejo dos discentes de ações concretas que suscitassem isso, dificultando assim uma reflexão mais densa sobre o ato e a proposta.

No contexto cênico de Fortaleza de 2010, local e ano da disciplina, a proposição de “quebra da ficção” e, por consequência, uma parcela da ideia de estranhamento brechtiano, parecia difusa para aqueles alunos, visto que já era comum os espetáculos teatrais daquele contexto trazerem elementos estéticos que implicassem na quebra da quarta parede e na

³⁴ O termo “efeito V” deriva da palavra alemã *Verfremdungseffekt*. Ele pode ser entendido como uma prática adotada na proposta brechtiniana que consiste na inserção de elementos artísticos para evitar que o espectador seja “hipnotizado” pela ilusão cênica, buscando suscitar uma reflexão crítica sobre o que é apresentado. Para evitar fugir do foco deste texto não me aprofundarei nos estudos de Bertolt Brecht. Caso o leitor deseje mais informações sugiro ver Bornheim (1992) ou Brecht (2005).

evidenciação de seus aspectos teatrais em detrimento a manutenção de um cosmos fictício fechado³⁵.

Desta maneira, passei, então, a pensar em práticas para que os discentes construíssem suas noções a respeito dos ideais de Bertolt Brecht. Tentei elaborar jogos e proposições que suscitassem reflexões partindo de princípios encontrados³⁶ nos textos: *As Cenas de Rua* (BRECHT, 2005, p. 67) e na clássica tabela *Forma dramática de teatro X Forma épica de teatro* que Brecht elaborou nas *Notas sobre a ópera grandeza e decadência da cidade de Mahagonny* (BRECHT, 2005, p. 11), bem como nos apontamentos de Gerd Bornheim a respeito de uma atuação épica, dos quais destaco a *contradição preponderante*, além dos reflexos pedagógicos dos *modelos de ação* investigados por Ingrid Koudela (2001). A ideia era que tais jogos fomentassem uma discussão entre os discentes e, posteriormente, com a leitura dos textos, pudessemos observá-los sob a perspectiva das conclusões elaboradas em sala de aula e do impacto destas reflexões no local e período em que estávamos situados.

As aulas ocorreram durante um semestre letivo, com 13 discentes e somaram 80 horas/aula divididas em encontros semanais de 4 horas/aula. Ao fim, desenvolvemos e apresentamos um exercício cênico com base no texto *Terror e Misérias no Terceiro Reich*, publicado por Bertolt Brecht em 1938. Apesar de cada encontro ter suas especificidades, é possível delinear uma espécie de estrutura comum: exercícios de concentração no início da aula, alongamento, jogos e desafios para fomentar a reflexão sobre o conteúdo a ser explorado no dia, possíveis construção de cenas, discussões sobre o ocorrido e de eventuais textos teóricos trabalhados.

³⁵ Compreendo que tais ações não comportem em si toda a ideia de estranhamento defendida por Bertolt Brecht. Entretanto, por já estarem acostumados a observar princípios estéticos que traziam à tona a teatralidade do evento, os discentes da turma com a qual trabalhava tinham dificuldade em reconhecer o diferencial da proposta do estranhamento épico em contrapartida ao que chamavam de “teatro normal” que já assistiam e praticavam no período.

³⁶ Na tentativa de esclarecer as escolhas adotadas ao longo da disciplina cito alguns exemplos dos princípios explorados: a não ocultação do caráter teatral da apresentação, uma postura crítica sobre o que ocorre em cena, o uso da narração, a consciência de uma existência dupla naquele que age (a narração do acontecimento e a representação do acontecimento), a literalização do texto, etc. Caso o leitor tenha interesse em se aprofundar nestes e em outros tópicos dos estudos de Bertolt Brecht sugiro consultar Brecht (2005), Koudela (2017), Bornheim (1992) e Concilio (2016).

Figura 2 – Registro da apresentação *Terror e Misérias no Terceiro Reich*

Fonte: Acervo pessoal

O velho sábio

Ressalto que, naquele momento, eu tinha 21 anos, e por ter a mesma faixa etária que o corpo discente e ser facilmente confundido com alguém deles, eu acreditava que não seria condizente tentar adotar a figura do “velho sábio”, imagem que por vezes considero ser atribuída ao sujeito professor.

Traço tal imagem inspirado nas reflexões de Miguel Arroyo (2011). Para o pesquisador, a figura docente carrega consigo uma herança de imagens que lhe são atribuídas no decorrer das épocas. Essas imagens formam um conjunto composto pelas lutas sociais da categoria, o que se espera deste profissional, desencontros entre as expectativas sociais, e as autoimagens dos sujeitos que ocupam a função, criando, assim, um imaginário social da figura do professor. Em suas palavras:

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas traços culturais ainda tão presentes. O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo (ARROYO, 2011, p. 33).

Creio que a figura do “velho sábio” é uma das imagens que compõem esse imaginário. O que busco ilustrar com tal alegoria é a pretensão de que exista um indivíduo que, após anos de estudo e dedicação a alguma arte, detenha “o conhecimento”, categoria metafísica e de definição apriorística possuída somente por este mestre até o momento em que ele decida “passar” adiante seu saber para os aprendizes.

A meu ver, ainda que tal figura seja eventualmente anexada à função docente, ela carrega contradições com a prática pedagógica ao criar uma situação hierárquica e unilateral na relação de ensino-aprendizagem, por compreender seus participantes como “aquele que fala” e “aqueles que escutam”. Nessa perspectiva, creio que a produção do conhecimento se torna mecânica e replicante, tendendo a suprimir outras visões do que se é discutido, ou melhor, do que se é exposto pelo “velho sábio”. Sob diversas alcunhas, tal postura é criticada constantemente nos discursos de teóricos da educação investigados no início deste trabalho. Pode-se encontrar um correlato dela na *concepção bancária* de Paulo Freire (2004a); no estabelecimento de uma distância entre o mestre e o aprendiz no *embrutecimento*, investigado por Jacques Rancière (2015); ou até mesmo no risco de uma exacerbação do foco na dimensão técnica do ensino, que Terezinha de Azerêdo Rios (2008) aponta.

Pelos motivos acima listados, até hoje discordo da prática que essa postura induz, mas, no ano de 2010, minha discordância era ainda mais pulsante, pois acreditava ser também uma incoerência ética tentar assumi-la. Além das contradições que o “velho sábio” evoca, essa figura não condizia com minha realidade: um jovem artista que se via na função docente. A turma com a qual trabalhei era composta por sujeitos de origens e trajetórias diversas: indivíduos que estavam trilhando seus primeiros passos nos estudos teatrais, pessoas que haviam ingressado no curso no mesmo período que eu e ainda não o haviam finalizado, bem como artistas com anos de experiência na prática teatral, mas que não possuíam uma formação acadêmica.

O próprio tema central da disciplina, Teatro Épico, não era meu foco de concentração, de modo que não podia alegar um domínio total de suas especificidades, fato que me fez estudar bastante antes e durante a disciplina, me colocando em um estágio semelhante ao do corpo discente. Soma-se a isso o fato de que era minha primeira experiência em sala de aula, como me portar então frente aqueles indivíduos?

Criar condições para a construção dos saberes que aquela turma poderia desenvolver por meio do pensamento de Brecht, pareceu-me muito mais produtivo para o trabalho do que me deter no repasse das implicações teóricas e práticas das inquietações do encenador alemão. A questão que se anunciava então era: como articular tais saberes com a proposta da disciplina?

Neste contexto, resolvi agir da seguinte maneira: logo na primeira semana fiz uma apresentação de como havia planejado a disciplina, esclarecendo que, apesar de ser eminentemente prática ela teria forte contato com a teoria, envolvendo, assim, diversas leituras. Além disso, descrevi quais eram as avaliações, seus pesos e datas, sendo elas: 1 – participação em sala de aula, 2 – um artigo a respeito do processo da disciplina, 3 – desenvolvimento de uma cena que seria trabalhada ao longo do semestre. Por fim, abri uma discussão para que eles propusessem alterações e até mesmo mudanças radicais nos encaminhamentos, desde que realizassem uma defesa da modificação. A ideia era estabelecer as regras de uma comunidade que passaria a coexistir naquela sala de aula. Meu intento era evitar a construção de uma proposta punitiva e a edificação de uma autoridade que impõe sanções àqueles que desafiam as regras por ela imposta. Não buscava criar um espaço regido exclusivamente pelas liberdades e desejos individuais, mas estabelecer um território comum, regido pelas regras que definíssemos pelo diálogo.

Durante esta discussão poucas coisas a respeito de meu planejamento mudaram, porém surgiram dois encaminhamentos que foram seguidos ao longo do semestre: 1 – deveríamos trancar a porta passados 15 minutos do início da aula. 2 – “o que acontece em sala de aula fica em sala de aula”. Isso significava que o que fosse realizado em sala poderia ser comentado livremente dentro do nosso espaço de trabalho, porém, fora dele, com indivíduos que não faziam parte da disciplina, esses comentários só poderiam ser realizados sob uma perspectiva pessoal, ou seja, sem expor as realizações, dificuldades ou desempenho dos parceiros no processo. Caso fosse necessário romper o acordo coletivo, deveríamos requisitar a permissão prévia do sujeito que fosse alvo de nossa fala.

Tais decisões surgiram como fruto das inquietações que aquela turma trouxe no diálogo que propus. Suas formatações finais foram definidas por mim como tentativa de sanar tais incômodos e legitimadas por uma votação da turma, fato que creio revelar pontos interessantes a se considerar: sobre o primeiro item, havia certo incômodo por parte do grupo de indivíduos – ao qual me incluo também – a respeito de uma sensação de “falta de empenho” nas disciplinas do curso de Licenciatura em Teatro daquela instituição naquele período. Essa sensação se traduzia nos atrasos, discentes e docentes em algumas das disciplinas e suas implicações decorrentes. A decisão de trancar a porta que, de antemão, me parecia anacrônica ao ambiente universitário, trouxe um reflexo interessante para aquela turma, funcionando como um marco espaço-temporal, uma espécie de representação física da dedicação que todos nós colocávamos naquele processo.

A meu ver, tal atitude só teve este impacto por dois motivos: o primeiro porque evitei me deter a um formalismo excessivo que desconsiderava as idiosincrasias dos sujeitos, tentando manter o diálogo aberto para uma revisão desta ação nos momentos que fosse necessário. Já o segundo porque foi uma decisão coletiva. Ainda que, tal qual um regime de votação, quando posta em pauta não fora aceita inicialmente por todos, a maioria optou por instituir tal acordo e o conjunto de indivíduos o acolheu e legitimou. Se eu o trouxesse como uma imposição, os resultados de seu impacto poderiam ser bem diferentes, correndo o risco de serem completamente antagônicos, fato que poderá ser visto ao longo deste texto.

Já o segundo encaminhamento, “o que acontece na sala fica na sala”, identifico como a necessidade de se construir um espaço seguro, uma espécie de laboratório no qual todos que estivessem incluídos pudessem ousar em suas proposições de maneira que o temor de um julgamento fosse minimizado. Sabíamos que a proposição dificilmente poderia ser fiscalizada, mas seu estabelecimento permitiu a mim, e aos discentes, explorar possibilidades cênicas fora de nossa esfera de conforto pessoal.

Na avaliação que realizei no fim do semestre³⁷, os alunos reforçaram a importância de tal encaminhamento pois, mesmo sem garantir seu funcionamento, centrar as análises, investigações e comentários críticos dentro de um espaço, estimulou uma espécie de pacto ético³⁸. Isso fez com que os indivíduos se sentissem mais seguros e aptos a ousar na sala de aula, permitindo que descobrissem em si potencialidades artísticas que desconheciam anteriormente. Uso o termo “potencialidades artísticas” porque não houve consenso nos depoimentos finais sobre quais seriam tais descobertas. Dentre as palavras que surgiram, algumas recorrentes foram: prontidão, desenvoltura, criatividade, concentração, empenho e presença.

Mais do que o desenvolvimento das características que as habilidades supracitadas carregam, tal proposição enfraqueceu a atmosfera de julgamentos e fomentou um campo de igualdade que fez com que nos compreendêssemos como pares. Realizo tal afirmação porque creio que aquele que julga, no momento que o faz, pode vir a se colocar em uma posição de superioridade em relação ao julgado, atribuindo a si mesmo certa autoridade em valorar o desempenho de outrem. Além disto, comentários desvinculados do momento ou do espaço de

³⁷ Propus que a última aula do semestre letivo fosse uma avaliação da disciplina. Sentamos em círculo e lancei a seguinte questão: “O que deveria continuar ou não em execuções subsequentes desta disciplina?” Esta pergunta foi o disparador para uma conversa a respeito das atividades traçadas ao longo do processo. Ressalto que neste momento as notas já haviam sido divulgadas para que, em alguma medida, evitasse condicionamentos da fala dos participantes.

³⁸ Cabe ressaltar que ética, nos termos aqui empregados, compreende o conjunto de princípios e atitudes que estabelecemos que orientariam nosso comportamento frente a disciplina.

trabalho tendem a se distanciar do foco sobre a ação executada, e correm o risco de se centrarem em elementos aleatórios, ampliando assim a possibilidade de se tornarem críticas ao indivíduo e não ao processo. Tal ação implica em um cerceamento da experiência teatral que fica limitada frente à ansiedade do julgamento do outro. Como Viola Spolin já alertou: “abandonados aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos diariamente entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir.” (SPOLIN, 2018a, p. 6). E sintetiza: “a expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação” (SPOLIN, 2018a, p. 7).

Alerto que isso não implica em evitar interferências ou comentários críticos a respeito do que é executado em sala. Pelo contrário, enfatiza que tais comentários estejam vinculados ao contexto do que ocorre na situação de ensino-aprendizagem, buscando manter as reflexões centradas nas atividades ocorridas na aula e não em aspectos individuais, identitários ou da personalidade dos sujeitos.

Portanto, dentro do espaço de trabalho tínhamos liberdade para realizar avaliações críticas uns aos outros, mas ao determinarmos que qualquer partilha ou reflexão com indivíduos **fora deste espaço** fosse realizada exclusivamente sob uma perspectiva pessoal, criou-se certo movimento reflexo que enfraquecia a ideia de um julgamento externo, posto que o eventual comentador reforçava para si mesmo esta sensação de segurança ao inferir que seus parceiros tomavam a mesma atitude.

Esclareço que tais acordos também valiam para mim, docente daquela disciplina, que poderia ficar do lado de fora da sala de aula caso excedesse o tempo de tolerância e que, fora do espaço de trabalho, só poderia partilhar sobre o ocorrido a partir do meu posicionamento nos exercícios ou postura docente. Caso desejasse falar sobre terceiros em outro ambiente, eu também deveria pedir a prévia aprovação de quem seria o sujeito de meu argumento.

Os dois encaminhamentos foram bastante presentes ao longo do semestre e, mais do que simples acordos, determinaram uma grande parcela da relação que se estabeleceu entre mim e aquela turma. No momento que abri a estrutura da disciplina para diálogo e tentei condensar as inquietações da turma por meio destes acordos, acredito que, ainda que de maneira restrita, eu possa ter tomado uma atitude que minou a construção de uma hierarquia docente-discente, nos colocando mais próximos de uma situação de igualdade naquela conversa.

Tenho consciência que tal estrutura não desapareceu completamente, posto que, mesmo que tenhamos estabelecido um regime de votação, ainda fui o responsável por definir o formato dos encaminhamentos e fui o árbitro final sobre suas execuções quando necessário. Resgatando a discussão da primeira seção desta tese, talvez uma igualdade total tenderia para homogeneidade, para o apaziguamento e apagamento do papel docente e ainda, seria

contraproducente com a proposta pedagógica, posto que limitaria o diálogo a repetição de práticas que o grupo já realizava. A igualdade presente aqui está no fato de ter reconhecido a voz daqueles indivíduos, suas inquietações e o fato de escutá-las, escutá-las mesmo, anunciando como se daria nosso semestre.

Ainda que na época eu não conhecesse as implicações teóricas dessa decisão, observo hoje que, em alguma medida, pensar tal ação por meio da *partilha do sensível* apontada por Jacques Rancière pode trazer apontamentos interessantes. Se, para o filósofo, a partilha do sensível é:

[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nesta partilha. (RANCIÈRE, 2009, p. 15)

Entender esta definição do ponto de vista político no processo de ensino-aprendizagem pode levar a compreender que esta partilha determina as maneiras que os indivíduos se sentem aptos para agir frente a uma determinada situação. Em síntese, a partilha do sensível desvela aqueles que se sentem empoderados para tomar parte e agir sobre as situações de acordo com o papel que desempenham frente ao mundo. Trago tal reflexão para este texto para pensá-la pela ótica de dois olhares.

No primeiro, observá-la por meio da alegoria do “velho sábio” implicaria em cercear a possibilidade dos discentes de agirem ativamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Sob a ótica que essa figura evoca, eles são apenas receptáculos do que estaria por vir, ainda são considerados pelo “velho sábio” como incapazes de serem respeitados como sujeitos ativos durante este processo. Assim, o tecido sensível é costurado de forma hierárquica e hegemônica, pois, traçando um paralelo entre esta alegoria e as palavras de Rancière, o “velho sábio” acredita que: “[...] ter esta ou aquela ‘ocupação’ define competências ou incompetências para o comum.” (RANCIÈRE, 2009, p. 16). Logo, para essa postura, o professor ensina, os alunos aprendem. Não há espaço para *ad-miração*, curiosidade ou autonomia, mas sim apreensão dos informes que o velho passa.

Todavia, sob uma outra ótica, incorporar as inquietações discentes, reconhecer a voz deles como portadora de significado, repleta de conteúdos, e compositora ativa do processo de ensino-aprendizagem pode implicar em uma revisão da partilha. Uma prática que, ainda de

forma mínima, garante a eles uma parcela de autonomia na condução desse processo. Tal ato enriquece assim o tecido sensível, criando uma sensação de pertencimento e apropriação ao que é vivenciado em sala de aula. O aprendizado não é um fato dado e cristalizado que deve ser aceito incondicionalmente, mas um organismo vivo construído conjuntamente no confronto de saberes múltiplos que ocorrem durante sua execução.

Seguindo este rastro, creio então que um dos pontos mais importantes na relação de ensino-aprendizagem em teatro relatada neste texto teve início bem antes de qualquer conteúdo ou fala sobre a prática cênica, mas na primeira conversa que traçamos sobre a disciplina. Em outras palavras, a aula começou antes da aula.

Embora possa parecer que há uma ênfase excessiva nessa conversa inicial, ela se justifica, não como ato em si, mas como um princípio que evoca nos indivíduos envolvidos naquele processo, uma concretização física do seguinte discurso subjetivo: “este processo será construído por nós.”. Vale dizer que, por tais acordos trazerem implicações e posturas éticas que eram seguidas fora do local de ensino, nossos encontros não tinham início apenas ao adentrarmos o espaço acadêmico, mas nas escolhas que tomamos para manutenção destes acordos.

Nesta perspectiva, acredito que um dos pontos para estimular rupturas de um saber replicante e fomentar os saberes autorais, que reivindico neste texto, está na necessidade de se pensar o processo de ensino-aprendizagem muito além do conteúdo, práticas, jogos e exercícios que são suscitados, mas por meio de um ponto de vista ético e político.

Ético na medida que implica na reflexão sobre comportamentos e posturas que, por vezes, não tem uma ligação imediata com o conteúdo a ser debatido, mas que trazem em si um gesto pedagógico que marca os envolvidos. Gesto esse que é particular, descoberto somente no instante de contato entre os sujeitos, e que dificilmente há como se traçar um modelo. Portanto, repetir a mesma ação não garantirá os mesmos efeitos³⁹. O processo de ensino-aprendizagem então não teria seu início e fim delimitados pela entrada do professor na sala de aula, mas na maneira em que se estabelecem as relações entre seus participantes.

Já o ponto de vista político é enfatizado no momento que os participantes do processo de ensino-aprendizagem se consideram igualmente importantes no ato pedagógico, mesmo que

³⁹ Recordo que em 2017 atuei como professor substituto no curso de bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e propus os mesmos acordos com alunos da turma de “Consciência Vocal”. Ocorre que com estes indivíduos, tais propostas soaram autoritárias, dificultando minha relação inicial com a turma. Refletindo sobre esta ocasião hoje, creio que em algum momento da conversa posso ter deixado de escutá-los e tentado executar ações que a experiência havia me indicado que “davam certo”, minando assim justamente a participação destes sujeitos no processo de ensino-aprendizagem ao tentar enquadrá-los em modelos previamente traçados.

desempenhem papéis diferentes. Tomando como exemplo o acontecimento de uma “aula”, é válido lembrar o que defende Terezinha de Azerêdo Rios:

[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula. (RIOS, 2008, p. 02)

Encarar a ação pedagógica dessa maneira faz com que a ideia de uma transferência de conteúdo, disciplinas ou formas específicas de fazer seja enfraquecida e favorece a visão de uma construção conjunta. Se aceitamos junto com Paulo Freire (2004a, 2004b) a inconclusão do ser humano, há que se pensar que as funções docente e discente não são elementos dados que existem aprioristicamente. Ainda que possuam imaginários sociais, não há um modelo de professor ou aluno ideal a ser seguido. Tais funções são construídas à medida que são ocupadas por sujeitos diversos, com experiências e contextos sociais distintos. Durante a construção, é preciso estar atento ao risco de se ceder a uma lógica que busca pasteurizar tais diferenças, em função de um conteúdo ou objetivo a ser alcançado na falsa ilusão de sanar essa inconclusão.

Na direção oposta, o que reivindico como igualdade está justamente em reconhecer essas diferenças ao invés de solapá-las; tentar incorporar saberes e vozes dissonantes ao processo de ensino-aprendizagem. A igualdade então é vista aqui como a negação da dominação de um indivíduo pelo outro. Creio que este princípio traz uma sintonia com a política, pois, na ótica de Rancière,

a atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho. (RANCIÈRE, 1996, p. 42)

Nesta acepção, o aprendizado não se detém exclusivamente na apreensão de modos de fazer, mas na maneira como discentes e docentes entabulam uma relação com os conteúdos experienciados. É no reconhecimento das diferenças e no choque das subjetividades dos indivíduos com a objetividade do que é estudado que o diálogo se estabelece e, assim, pode promover rupturas com um aprendizado replicante.

Aceitando esses ecos éticos e políticos na ação pedagógica, é possível concluir que a postura docente na sala de aula pode tanto incentivar um silenciamento dos outros participantes como fomentar maneiras de que suas vozes tenham um impacto real no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, relacionar as reflexões desenvolvidas neste tópico às ideias de

autonomia e jogo implica ligá-las a todo o processo da situação pedagógica e não as restringir em ações isoladas praticadas na sala de aula.

Na relação específica com a ideia de jogo, a despeito do que sua nomenclatura evoque, considero que o potencial de autoria na relação de ensino-aprendizagem não se dá unicamente como decorrência da execução de atividades lúdicas. Para que haja jogo e este fomente a autonomia, é preciso que os envolvidos estejam confortáveis em ofertar e lidar com as descobertas, ou seja, que não se sintam cerceados em trazer à tona suas subjetividades para resolver os problemas da cena. Dessa maneira, a postura docente torna-se um ponto crucial, pois caso estimule um silenciamento discente, dificilmente serão obtidas respostas autorais de alguém que fora incentivado a calar.

2.2 – “MINHA ÚLTIMA DANÇA”: PRIMEIROS INDÍCIOS NA RELAÇÃO AUTONOMIA E JOGO EM PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEATRO

Concomitante ao contato com a turma supracitada, ministrei a disciplina de Improvisação I para a primeira fase do mesmo curso. Nela tentei explorar ações que incentivassem a escuta aos saberes dos envolvidos para fomentar uma abertura no processo de ensino-aprendizagem. Uma das ações que eu havia planejado para essa turma envolvia que eles guiassem determinadas etapas da aula. No transcorrer da disciplina, descobri que um dos alunos tinha uma vasta experiência em dança e, ao saber disso, recorrentemente solicitava que ele puxasse o alongamento, dizendo o seguinte: “Paulo, *tu que é da dança*, podes puxar o alongamento?”.

Nesta turma havia proposto um tipo de avaliação similar aos protocolos de sessão⁴⁰ explorados por Ingrid Koudela, proposição que chamei de *Diário Poético*. Eles consistiam que, no fim de cada mês da disciplina, cada discente realizaria algo de sua escolha que sintetizasse as experiências vividas no processo. Este “algo” poderia ter várias formas, por exemplo, uma apresentação de 2 minutos, uma escultura, uma música ou imagem e, até mesmo, um diário.

⁴⁰ Inspirada em procedimento homônimo ao realizado por Bertolt Brecht, Ingrid Koudela transpõe a elaboração de protocolos para a pedagogia do teatro e para o trabalho que realiza com as peças didáticas do autor alemão. Esses funcionam como espécie de análise contínua do que está sendo realizado. Mais do que registros da sessão de trabalho, devem ser elaborados sob um ponto de vista crítico, questionador, provocador das ações realizadas, funcionando como forma de avaliação do processo que está sendo desenvolvido. Para mais informações ver CONCILIO, KOUDELA (2019).

No segundo mês de aulas, Paulo apresentou o seguinte Diário Poético: pediu que todos nos sentássemos em círculo, fechássemos os olhos e os mantivéssemos assim. Em seguida, informou que faria uma dança para nós. Dentro deste círculo de pessoas, Paulo dançou por 2 minutos enquanto não enxergávamos seus movimentos. Ao fim, disse que esta era sua última dança para nós e pediu que a partir do momento que abrísssemos os olhos, o observássemos como um parceiro de teatro e não exclusivamente pelo prisma da dança.

Essa ação me levou a refletir sobre as atitudes que estava tomando junto a turma. Mesmo acreditando que minha postura estimulava um ambiente que promovia uma partilha de saberes, o protocolo de Paulo me fez perceber como práticas, atitudes e comentários que eu executava estavam na verdade solidificando identidades naqueles indivíduos. A maneira e frequência com que utilizava a frase “tu que é da dança”, mais do que revelar o modo como eu via aquele sujeito, minimizava sua autoimagem e as relações que eu poderia estabelecer com ela, posto que qualquer coisa que ele fizesse seria vista por mim primariamente por intermédio desta identidade que lhe atribuí. Além disto, o fato dele dividir tal incômodo no “Diário Poético” revelou que a turma partilhava e/ou se contaminava pela minha visão.

Creio que a problemática não estava na atribuição identitária que realizei, posto que negar as experiências prévias do sujeito seria o cometimento de um outro equívoco. A meu ver, o problema aconteceu na minha insistência em observá-lo apenas por meio dela, impedindo outras possibilidades de existência.

De acordo com a psicóloga Sonia Mansano⁴¹ (2009), a formação da identidade do indivíduo ocorre em constante processo de diálogo entre os estímulos que o meio social oferece e o modo singular como esses afetam o sujeito, ou seja, entre a sua subjetividade e os modos de subjetivação que são impostos. Esse processo é contínuo e retroalimentado, à medida que o sujeito se apropria dos componentes de subjetivação em circulação, passa também a emití-los. Assim, os componentes se mantêm em trânsito e são atualizados nessas relações, promovendo diferentes maneiras de ser no cotidiano de cada sujeito. Porém, há sempre o risco desses modos de subjetivação serem edificados e passarem a ditar um modelo que venha a cercear as subjetividades dos indivíduos. Como aponta a pesquisadora:

Diversas são as tentativas que tentam fixar a força subjetiva produtiva e dar-lhe uma determinada direção. Ao tomar uma posição dominante e organizada, a reprodução desses componentes desqualifica aquelas ações que colocam a vida em movimento. (MANSANO, 2009, p. 111).

⁴¹ Doutora em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e professora do Programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade Estadual de Londrina.

Pensar tais reflexões na situação pedagógica traz à tona os pensamentos do pesquisador brasileiro Jean Carlos Gonçalves⁴² que afirma: “se o sujeito é constituído nas suas relações, por meio da interação que acontece no jogo de vozes sociais, o aluno é constituído pelo professor e vice-versa.” (GONÇALVES, 2019, p. 67).

Com isso em mente, ainda que seja apenas no microcosmo da sala de aula, o caso acima ilustra como estava adotando uma postura silenciadora a despeito do desejo de fomentar práticas emancipatórias. Ditei um modelo que determinava a minha relação com aquele discente, bem como com os outros, relacionei-me com ele quase que exclusivamente sob a identidade que defini que ele teria: um “sujeito da dança”. Percebi que o mesmo poderia estar ocorrendo com outros participantes, atribuindo-lhes identidades diversas como o “novato”, o “talentoso”, o “inexperiente”... O problema é que, com isso, criei uma armadilha: esse simples ato marcaria o indivíduo como algo finalizado e determinado pelas experiências que já tivera, negaria sua inconclusão, minando, ainda que indiretamente, sua potência para *ser mais*. Não crer nesta potência é não crer na possibilidade de transformação e, por consequência, limitar as formas de construção do conhecimento.

Observar tal problemática sob a ótica do jogo revela ainda outro ponto interessante. Se, para Spolin, “O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal” (SPOLIN, 2018a, p. 6), como estimular a criação de saberes autorais, um ambiente que convide seus participantes a trazerem suas subjetividades à tona para lidar com os problemas da cena, se realizava atitudes que limitavam as liberdades individuais dos sujeitos?

Partindo então deste questionamento, trago neste tópico princípios e procedimentos que utilizei que podem ter fomentado ou revelado possíveis equívocos na relação autonomia e jogo. Para tanto, realizo um salto temporal e tomo como foco a análise de dois processos desenvolvidos na Universidade Federal do Ceará (UFC) junto ao curso de Teatro-Licenciatura entre os anos de 2015-2016. Essa escolha se faz necessária pois, diferente da experiência partilhada no tópico anterior, tenho poucos registros dos trabalhos subsequentes que realizei no IFCE. Desta maneira, para não contar apenas com minhas reminiscências, opto por um campo que ainda possuo registros materiais⁴³ para colocar em diálogo com a memória.

⁴² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição.

⁴³ Tais como os planos de aula, os depoimentos e trocas realizados nos grupos das disciplinas que criamos nas redes sociais, bem como vídeos e fotos de etapas do processo.

Noção e princípios

O curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) iniciou suas atividades em 2010, sendo herdeiro direto do Curso de Arte Dramática (CAD) que já existia na mesma instituição desde a década de sessenta. Inicialmente vinculado ao Departamento de Arquitetura, o CAD era um curso técnico reconhecido pelo Ministério da Educação e do Trabalho, fator que contribuiu para que se tornasse uma das principais instâncias de formação no cenário cearense até meados dos anos 2000.

Esta visibilidade atrelada ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foram algumas das responsáveis para motivar as primeiras discussões que levaram à criação do projeto do curso superior de Teatro-Licenciatura que vigora hoje na instituição. Nessa modalidade, a entrada dos discentes ocorre anualmente e recebe 40 estudantes por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), bem como os oriundos de transferências internas e externas.

Em sua grade, o setor de estudo denominado *Interpretação: Corpo e Voz* tem como um dos eixos de trabalho três disciplinas, duas obrigatórias (*Ator: Texto* e *Ator: Corpo/Voz*) e uma optativa (*Ator: Espaço*). Em 2015 fui o professor responsável por uma das turmas que realizou a disciplina *Ator: Corpo/Voz* que acontece na terceira fase do curso, possui carga horária de 96h/a e tem como eixos principais em sua ementa:

Treinamento técnico e energético do ator. Experimentação do corpo enquanto potência cênica. Abordagens da realidade do corpo nos métodos do século XX. Explorar a voz enquanto extensão do corpo e suas possibilidades fisiológicas de sensação. Desenvolver a capacidade de codificar matrizes, de compor partituras cênicas a partir das experimentações corpo/voz. (UFC, 2011, p. 15)

Frente a estes pontos, dividi a disciplina em três grandes fases com o objetivo de que as duas últimas pudessem culminar em momentos de abertura de processos, ou seja, situações em que exibiríamos a um público externo (alunos de outros cursos, semestres e comunidade em geral) algumas das ações resultantes dos trabalhos desenvolvidos na disciplina. Tomei essa atitude na tentativa de articular as discussões que os pontos da ementa suscitavam com uma prática artística a ser desenvolvida pelos discentes. Meu intento era que os eventuais temas a serem tratados não soassem para eles como um conteúdo a ser descoberto, como algo que existisse de maneira autônoma e estivesse escondido esperando ser encontrado, mas que lhes fizesse sentido à medida que eram explorados numa prática pessoal.

De alguma maneira, tal direcionamento carregava semelhanças com a proposição de *noção* investigada pelo pesquisador brasileiro Gilberto Icle. Para ele, a escolarização impõe uma série de medidas que, tal qual a lógica foucaultiana de uma sociedade disciplinar, induziram um aprendizado que “organiza e classifica” as ciências, elencando conteúdos úteis à sociedade e formas rápidas de apreendê-los.

Em sua visão, esta dinâmica desvela relações de poder ao elencar quais os conteúdos válidos, bem como suas formas de aprendizado, ponto que parece gerar certo atrito com a potência dionisíaca da prática teatral. Ainda que o teatro tenha sido inserido na educação formal, Icle defende que existem pontos de conflito entre sua vivência e a instituição escolar, já que sua potência criativa por vezes gera embates com a lógica disciplinar que pode vigorar na escola. Nesta perspectiva, a ideia de conteúdos a serem transmitidos e pontos a serem repassados funda-se num pressuposto que encontra poucos alicerces na situação cênica, como questiona Icle: “O que seriam conteúdos em teatro? O tema do espetáculo? A mensagem do texto? Os assuntos das ciências aplicados à cena teatral? Os elementos da linguagem teatral?” (ICLE, 2011, p. 74)

Diante das perguntas, o pesquisador propõe a suspensão do termo *conteúdo* e discute o conceito de *noção*. Para ele as noções atravessam o trabalho criativo, surgindo no contexto de criação de espetáculos, ações cênicas, cenas em oficinas, improvisações, performances... para então se articular um conjunto de saberes que, cria sentido na experiência viva do indivíduo e toma corpo por meio de seu fazer. A ideia trabalhada, então, não existe de maneira autônoma, mas se faz presente na carne do sujeito que a explora, na forma em que a articulação destes saberes cria sentido para seu praticante. Em suas palavras:

Uma noção não se localiza nem na prática, tampouco na teoria teatral. Ela está mais ou menos aparente num entre-lugar da prática e da teoria. Nós não podemos encontrar as noções prontas nas teorias teatrais, embora indícios das noções habitem os textos de teóricos e artistas da cena [...] Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós as descubramos; elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas. [...] As noções são ao mesmo tempo privadas e coletivas. Elas são privadas, pois requerem um corpo e movimento em vida para existirem e são coletivas porque a natureza mesma de sua existência coincide com aquela do teatro; as noções vivem na relação com o outro. [...] É preciso viver uma noção no corpo, embora possamos explicá-la, traduzi-la em palavras, discuti-la, re-significá-la. (ICLE, 2011, p. 75)

Enxergo na proposição do pesquisador semelhanças com a proposta freiriana de construção do conhecimento à medida que encara os processos de ensino-aprendizagem em teatro por meio da “construção de uma *noção*”. As noções implicam em uma vivência,

experimentação e, por consequência, crítica do que está sendo investigado. Elas precisam ser praticadas e vivem na relação com o outro.

Esta ótica exige do sujeito uma postura ativa de experimentação e reflexão sobre o objeto do conhecimento, de modo que essa acepção não comporta a ideia de repasse, depósito ou doação, ou seja, ao invés de relegar o processo de ensino-aprendizagem para um outro ser, creio que por meio das provocações e vivências experimentadas na construção da noção pode-se incentivar a autonomia.

Ainda que Icicle centre sua discussão na instituição escolar da rede básica, considero relevante pensar sobre seus argumentos na universidade. Ao fazer isto, enxergo hoje que a tentativa de articular os termos que a ementa da disciplina evocava com processos artísticos me levou ao encontro da ideia de noção. Meu intento era que os discentes saíssem da disciplina sabendo “explicar, traduzir em palavras, discutir” aqueles conceitos e que, principalmente, fossem capazes de vivenciá-los no corpo, experienciá-los de modo que lhes fizesse sentido.

Desta maneira, a primeira etapa da disciplina foi voltada para uma preparação técnica e para o contato inicial com conceitos e autores que dialogavam com a proposta da ementa. Já a segunda, foi articulada na construção de solos curtos, nos quais os participantes poderiam escolher ou escrever um eventual texto a ser trabalhado. Por fim, a terceira foi composta na estruturação de uma apresentação coletiva que, até meados da disciplina, não sabia ao certo como seria desenvolvida, pois acreditava que o percurso do trabalho revelaria um caminho. Com estes apontamentos iniciais, partilhei a sala de aula com 16 discentes durante um semestre com dois encontros semanais de 3h/a, totalizando 32 encontros.

A primeira etapa da disciplina já me revelou possíveis equívocos no planejamento. A ideia de traçar uma aproximação inicial de maneira isolada parece ter me levado a uma abordagem de conteúdos um tanto purista, quase um contrassenso com a proposta inicial. Tal situação ficou evidente em algumas das ações realizadas nos primeiros encontros, das quais destaco uma experimentação vivida na realização de trabalhos pautados nos *princípios-que-retornam*⁴⁴ elencados pelo encenador e pesquisador italiano Eugenio Barba (1994).

Durante tal exploração propus exercícios dos quais os discentes sentiam dificuldades em relacionar as descobertas ao contexto de sua prática. Embora os executassem prontamente,

⁴⁴ São princípios que, de acordo com Eugenio Barba, estão presentes no trabalho do ator nas mais diferentes culturas e visam produzir tensões físicas que possam gerar o que o pesquisador chama de corpo-em-vida. Eles foram utilizados no contexto da disciplina para apontar alguns dos estudos que investigavam as reflexões sobre “treinamento” e “energia”, pontos estes que estão na base da ementa. Os princípios apontados por Barba são: equilíbrio precário, oposições, incoerência coerente, virtude da omissão, princípio da equivalência. Para mais informações ver BARBA (1994).

nas discussões posteriores eles me revelavam não compreender os fundamentos do trabalho, os motivos e sentidos daquilo.

A exemplo, em um trabalho sobre o princípio da oposição, utilizei o seguinte exercício retratado no livro de Barba (p. 42, 1994): requisitei que andassem para frente enquanto um parceiro os segurava por uma faixa de tecido pelo quadril, criando assim a sensação física de duas forças opostas com as quais teriam que lidar e, posteriormente, solicitei que retirassem a faixa, mas que preservassem esta luta de forças.

Ainda que, no contexto da temática o exercício em si adquira coerência por criar a semente para uma experimentação física do princípio da oposição, reconheço que na época falhei em colocá-lo em pauta com a realidade daqueles discentes ou em fomentar um espaço para que os próprios estudantes criassem sentidos para o trabalho. Não consegui na discussão, nem mesmo na vivência, ultrapassar a experimentação prática e auxiliar naquele momento a construção da *noção* do que seria a oposição em si para o trabalho daqueles artistas.

A sensação era a de uma incompreensão dos motivos que animavam aquele exercício e como ele poderia estar presente tanto na cena, quanto na vida daqueles sujeitos. Ao invés de estimular as correlações que eles poderiam fazer com o ato, passei a citar as falas de Barba sobre sua importância e como ela ecoa em diversos trabalhos cênicos.

A postura tomada naquele discurso não foi a de suscitar uma descoberta pessoal, mas apresentar-lhes os motivos, causas e consequências do processo de maneira que eles “recebessem” tal conteúdo. Em alguma medida, nesta etapa da disciplina sinto que atuei como mero reprodutor de uma forma, transferindo-lhes a informação que considerei necessária. Creio que o problema não se atinha ao exercício em si ou em sua explicação, mas no modo como ambos foram utilizados, na transferência de saberes, na falta de relação com o mundo daqueles indivíduos e/ou na ausência de um estímulo para que eles traçassem suas próprias conexões.

Ao invés de trabalhar o princípio da oposição por meio de uma *ad-miração* ou estímulo a curiosidade dos envolvidos, atuei como um “intelectual memorizador” que repete informações sem se preocupar em tecer conexões entre elas e o mundo dos sujeitos. Essa situação parece encontrar eco em um dos alertas presentes na concepção histórico-crítica da educação. Como aponta Paulo Freire:

Que significação pode ter para alguém um texto que, além de colocar uma questão absurda, dá uma resposta não menos absurda: “Ada deu o dedo ao urubu?”, “Duvido”, responde o autor da pergunta, “Ada deu o dedo à ave”! [...] Que significação, na verdade, pode ter, para homens e mulheres, camponeses ou urbanos, que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como estes, que devem ser memorizados: “A asa é da ave”; “Eva viu a uva”[...] (FREIRE, 2018, p. 17, 18)

Com base nisso, creio que, a despeito da pertinência das proposições de encenadores reconhecidos, há que se considerar que seus pensamentos são fruto de um contexto histórico e, suas inquietações estéticas talvez não sejam as mesmas que animam os indivíduos de outros períodos e/ou locais. Por consequência, defendo a necessidade de se colocar tais pensamentos em diálogo com o meio em que são trabalhados, criando assim sentidos próprios para seus praticantes. Afinal, como auxiliar na construção de saberes, na constituição de uma noção, se me pautei inicialmente na mera repetição de exercícios? A execução de uma prática fora de contexto me parece hoje uma transposição da crítica que Paulo Freire faz ao ilustrar o caso de “Eva viu a uva”. Que sentido os praticantes podem tirar de um exercício que só lhes é imposto e resiste em estabelecer diálogos com seu meio?

A questão aqui levantada não implica em abandonar reflexões passadas, nem mesmo inferir que elas em si solicitam a abordagem purista que pratiquei no caso relatado, mas sim, alertar para a necessidade de colocá-las em sentido com seus praticantes, fomentar seu potencial dialógico, e entender os princípios pedagógicos que animam a ação. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire fala sobre as exigências do ato de ensinar, dentre as quais cito o “saber escutar”, para ele:

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a *ferir com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar *com* é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 2004b, p. 113) [Grifos do autor]

Pensar a citação de Freire no caso supracitado mostra que ao invés de um *falar com*, a postura que pratiquei na explicação da atividade mais se aproximara de um *falar impositivamente*. Na época, ignorei as inquietações dos educandos e, em nome do que considerava eficaz e do que eu havia aprendido em minha trajetória discente, repliquei discursos que já estavam depositados em mim como modos “corretos”. Minha postura na explicação não era a de um confronto de ideias, não havia espaço para curiosidade, *ad-miração*, criatividade ou construção do conhecimento.

Ao perceber tal desvio no encaminhamento, reelaborei as práticas na tentativa de que elas tivessem uma correlação mais direta com a realidade daqueles sujeitos. No caso específico do princípio da oposição, um exercício de jogar uma bola com o desafio de não criar uma

oposição corporal no lançamento foi o disparador inicial para animar uma discussão sobre os impactos deste elemento no ofício cênico, bem como sua presença na prática e vida daqueles discentes.

Mais do que o procedimento em si, acredito que o aparente êxito desta ação específica com aquela turma se deveu ao fato de ter buscado correlações com o mundo real dos sujeitos, suscitando um diálogo em que fossem capazes de relatar as relações individuais que traçaram com a proposta. Na ação, havia em mim uma preocupação de criar espaços para que seus participantes construíssem em si os sentidos, diferente da primeira execução que se ateve a reprodução de uma forma.

Lançando um olhar retrospectivo, creio que a mesma discussão poderia ter sido conquistada no exercício da faixa de tecido, desde que o princípio pedagógico que orientou aquela ação fosse revisto. Ao invés de propor um discurso que estimulasse a assimilação passiva do que era realizado, o respeito à linguagem e ao universo simbólico do grupo poderia ter projetado novos enfoques e sentidos para a mesma ação. Fato que, se conquistado, pode transformar o processo de ensino-aprendizagem em si num ato criativo.

Em síntese, identifico que o problema ocorrido na época assemelha-se à lógica da desigualdade de inteligências investigada por Rancière (2015): minha proposta inicial mostrava o **que** os alunos precisavam aprender e **como** deveriam aprender – inferindo que suas inteligências careciam daquele conteúdo e compreensão para se tornarem “menos incompletas”. Nessa perspectiva, como alerta o autor:

Não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio. O princípio da desigualdade, o velho princípio, embrutece não importa o que se faça; o princípio da igualdade, o princípio Jacotot, emancipa qualquer que seja o procedimento, o livro, o fato ao qual se aplique. O problema é revelar uma inteligência a ela mesma. (RANCIÈRE, 2015, p. 50)

Portanto, a condução de ações pautadas na desigualdade cerceia estas descobertas pessoais e torna-se contraproducente para o fomento da autonomia. O estabelecimento de formas “corretas” e modelos a seguir pode condicionar os sujeitos a buscarem atingir tais ideais e, com isso, limitar as respostas autorais bem como sua reinvenção de saberes. No caso do ensino de teatro tal afirmação não significa uma negação das técnicas, mas desvela um risco presente na leitura superficial de metodologias e investigações sobre o trabalho do ator e atriz. Caso elas sejam tratadas apenas como exercícios, manuais a serem seguidos, pode-se limar a construção de sentido que evocam em seus praticantes.

A meu ver, ao lançar um olhar distanciado nas investigações sobre o ofício cênico, é possível enxergá-las como sistemas de regras que criam problemas para seus praticantes solucionarem de maneira autoral e fomentam, assim, o aprendizado e autonomia nesse processo. Tais desafios podem ser bem diversos, como estabelecer pontos de desequilíbrio que mantenham o artista ativo; imaginar imagens e instaurar atmosferas que ao serem incorporadas evitem maneirismos inerentes à própria personalidade; criar uma linha conectiva entre suas ações e o que elas podem suscitar emotivamente; apreender partituras corporais excessivamente desconfortáveis que suscitem nos corpos um nível de energia extracotidiano⁴⁵; etc.

Ao criarem rotas alternativas para a construção de uma ação, esses processos buscam promover desvios nos condicionamentos, transformando as relações psicofísicas do artista na cena. O que estas propostas têm em comum é que elas estabelecem barreiras, restrições voluntárias e desafios que, para serem superados, promovem um engajamento e estimulam o participante criativamente.

Tal descrição as aproxima assim da ideia de um jogo em si pois, caso se retome as reflexões de Roger Caillois sobre o conceito, percebe-se que: “Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é ou o que não é do *jogo*, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são ao mesmo tempo arbitrárias, imperativas e inapeláveis.” (CAILLOIS, 2017, p. 19) e conclui que ele “[...] associa a presença de limites e a faculdade de inventar no interior desses limites.” (*ibid*, p. 20). As consequências dessa aproximação entre investigações práticas sobre o ofício cênico e a ideia de jogo podem revelar implicações interessantes.

A primeira se deve à efemeridade das soluções encontradas, haja vista que ao entender tais propostas como jogos, seus caminhos serão incertos e se darão nas resoluções apresentadas pelos participantes aos problemas apresentados. Compreendê-las assim aponta uma perspectiva processual que busca evitar respostas pré-determinadas e verdades absolutas, favorecendo as criações entabuladas na relação entre atores-jogadores e os problemas apresentados. Assim, tal compreensão pode colocar os praticantes no tempo real da ação, no momento presente, e retirar a expectativa de que qualquer aspecto do processo já esteja dado definitivamente.

Outra implicação possível é que, ao compreender atores e atrizes como jogadores, o caráter autoral na criação e no processo de ensino-aprendizagem é exaltado. Como jogadores, os artistas não são matéria sobre a qual uma técnica é projetada, depositada e apreendida, mas

⁴⁵ Opto por não adentrar nestes exemplos citados visto que não são o foco desta discussão, porém, de maneira excessivamente simplista, eles se inspiram respectivamente nas propostas de Ettiéne Decroux, Michael Tchékov, Constantin Stanislavski e Eugenio Barba.

sujeitos engajados na resolução de desafios e, por isto mesmo, responsáveis diretos pelo material produzido e o eventual aprendizado gerado.

A terceira implicação refere-se à compreensão destas restrições voluntárias como regras de um jogo. Nesse viés, elas não limitam modos de fazer, mas estabelecem pressupostos de interação entre os jogadores. À medida que impõem limites voluntários, focalizam o processo criativo-formativo em uma determinada direção sem condicioná-lo a um único caminho possível, posto que a regra faz uma mediação, mas não exclui processos de interação. Por ser um conjunto de restrições voluntárias, elas podem também ser voluntariamente alteradas e moldadas às necessidades que venham surgindo na execução do ato, promovendo então a criação e recriação do jogo em si.

A meu ver a conquista da aproximação com a ideia de jogo tende a fomentar o espaço autoral nestas atividades. Ao invés de serem encaradas como conteúdos cristalizados e técnicas a serem replicadas e espelhadas no próprio corpo, tornam-se ações que estimulam a curiosidade epistemológica e *ad-miração* dos sujeitos praticantes por meio de desafios que exigem o engajamento do ser na sua resolução, não lhes permitindo “esperar” um ensinamento.

É a assunção de que o que é experimentado é uma provocação pulsante que pode ser transformada na relação estabelecida por meio da reflexão prática e favorecer com isso a construção de uma *noção*. A questão que se desvela é que as possíveis conquistas não se devem apenas ao que é realizado, como também à postura, condução e princípios pedagógicos que animam esse processo de ensino-aprendizagem.

Retomando então ao contexto da turma com a qual eu trabalhava, ao perceber a potência da participação daqueles sujeitos, promovi o restante dos encontros traçando um paralelo entre os conceitos a serem explorados e a construção de pequenas células cênicas que eles desenvolveriam em solos. A intenção não era a de vincular as reflexões suscitadas em sala de aula a um produto estético, mas propor uma investigação por intermédio do desafio de abordar tais questões no exercício artístico de cada discente e, assim, criar espaço para que construíssem por meio da própria prática as noções do que era explorado.

Desafios e descobertas – Solos

Nessa etapa, ainda que soubessem que o trabalho que desenvolveríamos nos levaria à construção de solos, os estudantes não sabiam como se daria a escolha dos textos, nem mesmo sua construção. Na tentativa de não me distanciar da ementa da disciplina, segui para um

trabalho que culminaria na construção de partituras corporais. Para tanto propus três fontes distintas como pontos de partida para este processo.

Uma das primeiras inspirações para os encaminhamentos práticos dessa etapa veio da *peça do casaco* do professor norte-americano de Mímica Corporal Dramática, Thomas Leabhart. Ela é um exercício de composição de partituras corporais que consiste na transformação de uma ação cotidiana (como vestir um casaco por exemplo) em uma sequência extracotidiana a partir da aplicação de elementos da Mímica Corporal Dramática, inserindo na ação desequilíbrios, ampliando impulsos, explorando dínamo-ritmo distintos.

Durante os encontros ela foi utilizada como provocação para a exploração prática dos conceitos que vínhamos discutindo. Pedi que todos trouxessem um casaco para as próximas aulas e explorassem maneiras variadas de vesti-lo. Ao longo dos encontros os desafiei a aplicar da maneira que achassem pertinente neste processo, as noções e conceitos que estávamos vivendo e discutindo na disciplina⁴⁶ e, por fim, solicitei que capturassem do movimento três figuras corporais estáticas que seriam executadas sem a presença do casaco objeto.

A segunda fonte para construção das partituras ocorreu por meio do pedido de que buscassem em seu cotidiano uma imagem que, na opinião deles, carregasse características do que vínhamos discutindo nas aulas e que eles pudessem executar corporalmente em sala. Já a terceira, se deu a partir de um trabalho de exploração de encaixes corporais ocorrido em duplas e trios. Nesse trabalho solicitei que escolhessem três posições para incorporar neste garimpo de movimentos.

As etapas ocorreram durante seis encontros fazendo com que, no último, cada sujeito possuísse uma sequência de movimentos individual composta por sete figuras corporais oriundas de fontes distintas. Até então não havia revelado aos estudantes como proporia que a sequência de movimentos construída seria empregada. Durante estes encontros ela foi utilizada como provocação para a exploração prática dos conceitos que vínhamos discutindo.

Nesse percurso, pedi que trouxessem um texto, autoral ou não, para “iniciarmos” os trabalhos com os solos. A única diretriz que deveria orientar essa escolha era: algo que os inquietasse. A partir dela surgiram textos escritos por eles mesmos⁴⁷, poesias como *Navio*

⁴⁶ Tais como: equilíbrio precário, oposições, equivalência, tensão/intenção, impulsos, dínamo-ritmo, *jo-ha-kyu*, *êlan*, *raccourci*... Como o foco deste texto se volta para o processo de ensino-aprendizagem realizado em sala de aula, opto por não adentrar na discussão teórica dos conceitos elencados na tentativa de não fugir do escopo traçado. Caso o leitor deseje mais informações sobre estes assuntos sugiro consultar Barba (1994), Burnier (2009), Richards (2012), Grotowsky (2010), Moreira (2015), Bonfitto (2009)

⁴⁷ No contexto daquele local e período, uma série de questões latentes animava os anseios da turma, das quais destaco algumas situações: as consequências da desapropriação dos moradores e demolição da Comunidade Alto

Negreiro de Castro Alves, trechos de *Mulheres que Correm com os Lobos* de Clarissa Pinkola Estés, fragmentos de *Esta propriedade está condenada* de Tennessee Williams, dentre outros. Com tais textos em mãos lancei, o que considero ter sido, um dos maiores desafios para aquela turma: conectar tais textos a partitura de movimentos que haviam construído⁴⁸.

A dificuldade inicial em realizar tal ato fez com que uma parcela dos estudantes duvidasse de sua possibilidade. “Mas os movimentos não têm nada a ver com o texto que escolhi” me confidenciou um deles e, a meu ver, era justamente esta inquietação a potência deste trabalho. Frente a esta questão eles não tinham modelos ou estruturas pré-existentes que os guiassem à solução do problema.

A prática e exploração pessoal eram a chave para criar os sentidos necessários e a construção de uma coerência interna na relação movimento-palavra. Sendo assim, estimei que utilizassem os vários elementos que vínhamos explorando ao longo da disciplina: a dimensão dos impulsos, ampliando desequilíbrios, executando o movimento em diferentes dínamo-ritmos...

O que eles tinham em mãos era então um desafio e suas regras: criar conexões de sentido entre o texto, o instante presente e a partitura corporal construída sem mudar seus movimentos componentes. Cabe ressaltar que os elementos funcionariam como uma estrutura aberta para os ajustes⁴⁹ necessários em sua realização, não se restringindo a uma repetição fidedigna.

Creio que a dinâmica do desafio os distanciou de quadros de referência estáticos, posto que no respeito às suas regras, deslocava as palavras dos textos, bem como a movimentação construída, de um *savoir-faire* habitual e de uma lógica de significação imediata. Explorar os conceitos por meio de uma prática individual, e por intermédio da solução de um problema,

da Paz em Fortaleza – CE ocorrida no início do ano de 2014, o temor da demonstração de carinho em espaços públicos devido a um forte movimento homofóbico que ocorria na cidade, a frequência cada vez maior de discursos e atitudes racistas no ambiente em que viviam, entre outras questões. Tais anseios tomaram forma em alguns destes textos autorais e nas ações estéticas que eles desenvolveram.

⁴⁸ Cabe destacar que a utilização de movimentos e falas de fontes distintas já é utilizada por diversos artistas como procedimento criativo, tal como em oficinas ministradas por Yoshi Oida desde os anos 90. O que chamo atenção no procedimento é o desafio que isto gerou para os discentes da turma com a qual trabalhei.

⁴⁹ Aqui enfatizo a relação dinâmica que o estabelecimento desta estrutura buscava suscitar. Sua motivação não se detinha na repetição de uma sequência de movimentos, mas na criação de um fluxo constante de intenções para desafiar o artista a executá-la nas relações estabelecidas consigo e o momento presente. Realizá-la de maneira repetitiva e mecânica iria no sentido oposto à sua proposta. Tal ideia é representada pela noção de “ajustamento” apontada por Thomas Richards e investigada por Tatiana Motta Lima. Nas palavras da autora: “O ator ajusta a ‘estrutura’ ao momento presente e, porque a ajusta, pode segui-la, já que ela era uma série de ‘intenções’ e não um conjunto de ‘movimentos’. Se ele simplesmente mantivesse a estrutura sem ajustá-la, ela se tornaria seca, mecânica, uma sequência de gestos. Por outro lado, se ele a desrespeitasse, como ela é o próprio caminho para uma dada experiência, ele teria se deixado levar, sem rumo. Aqui estamos no cerne da noção de ‘ajustamento’: um jogo permanente entre estabilidade e dinamismo. Mesmo correndo o risco de errar a estratégia, permitir o ajustamento, quando necessário, parece ser a única forma de realizar a ‘estrutura’.” (LIMA, 2005, p. 64)

criou espaço para construção e reinvenção dos saberes, à medida que eles colocavam o que era discutido e vivenciado ao longo da disciplina à luz do problema da cena que desenvolviam.

A utilização do desafio se revelou como força motriz para criação, colocando seus praticantes em uma situação inesperada na qual os condicionamentos que porventura possuíssem a respeito da criação de uma cena ficassem em xeque, posto que se deparavam com um modo de criação que desconheciam. As soluções artísticas eram fruto da maneira que resolviam o problema apresentado e não de uma elaboração prévia ou planejada. O que se tem então são elaborações estéticas que dificilmente surgiriam se um desafio não fosse lançado.

Além disso, os conteúdos e técnicas que antes poderiam lhes parecer desvinculados da prática que realizavam, passaram a ganhar sentido nesses desafios. Entregues a si mesmos, eram os principais responsáveis para encontrar soluções pessoais para as problemáticas de suas cenas e, na busca destas respostas, construía assim os próprios saberes a respeito dos estímulos ofertados.

Recordo que uma das alunas utilizava o texto *Navio Negreiro* para construção de seu solo e, quando aceitou as regras de tentar relacioná-lo com a partitura de movimentos previamente construída, conseguiu revelar camadas inesperadas em sua execução, bem como descobriu motivações que lhe resignificaram os disparadores criativos.

Em determinado momento, ela se deitava no chão de barriga para cima, colocando braços e pernas em direção ao céu, formando uma espécie de meia lua com o corpo. Esta ação somada às falas do texto fazia com que víssemos nela uma série de imagens sobrepostas, das quais destaco: o próprio navio em si, representado pelo arco que seu corpo fazia evocando o casco da nau e, concomitantemente, seu corpo negro no açoite, como se estivesse em uma corruptela de um pau de arara⁵⁰ que lhe prendia apenas mãos e pés. Na experimentação prática ela foi descobrindo sentidos para os movimentos que havia construído, rasgos de intuição que justificavam sua partitura e, por meio deles, encontrou caminhos poéticos para potencializar as sensações que as palavras do poema de Castro Alves já evocavam.

Trago esse exemplo porque vejo nele o seguinte processo: a partir de um tema de interesse, algo que de fato tocava e inquietava a discente, ela conseguiu colocar as provocações da disciplina em xeque, colocando em prática os princípios que discutimos sob sua ótica e encontrando neles propostas estéticas que trouxeram uma potência ao que ela desejava falar.

⁵⁰ Método de tortura utilizado em escravos e também na ditadura militar brasileira que consistia em amarrar o torturado pelos joelhos em uma barra horizontal com as mãos presas junto às canelas.

Em certo sentido, tomar os solos como ponto material para exploração dos conceitos discutidos os aproximou da *coisa comum* apontada por Jacques Rancière (2015). Como já discutido ao longo desta pesquisa, o filósofo afirma que um dos entraves para o reconhecimento da igualdade de inteligências é que, enquanto uma inteligência está subordinada a outra por meio de uma explicação, manter-se-á o princípio da desigualdade. Desta maneira, aponta que a *coisa comum* é um elemento que garante o substrato físico para que os sujeitos pesquisem as questões do aprendizado por meio da própria vivência e sentidos, sem que seja necessária a explicação de um outrem. Nesse sentido, ela atua como um elo que liga os indivíduos ao processo gnosiológico, é o tratamento do objeto não como algo a ser desvendado por um explicador, mas como um ponto material no qual todos os envolvidos investigam suas questões e verificam o apreendido. Nas palavras de Rancière:

Não há inteligência onde há agregação, *ligadura* de um espírito a outro espírito. Há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação. A coisa comum, situada entre as duas inteligências, é a caução dessa igualdade e isso em um duplo sentido. Uma coisa material é, antes de mais nada, ‘o único ponto de comunicação entre dois espíritos’. A ponte é a passagem, mas também a distância mantida. A materialidade do livro mantém a igual distância os dois espíritos, enquanto a explicação é a anulação de um pelo outro. (RANCIÈRE, 2015, p. 55)

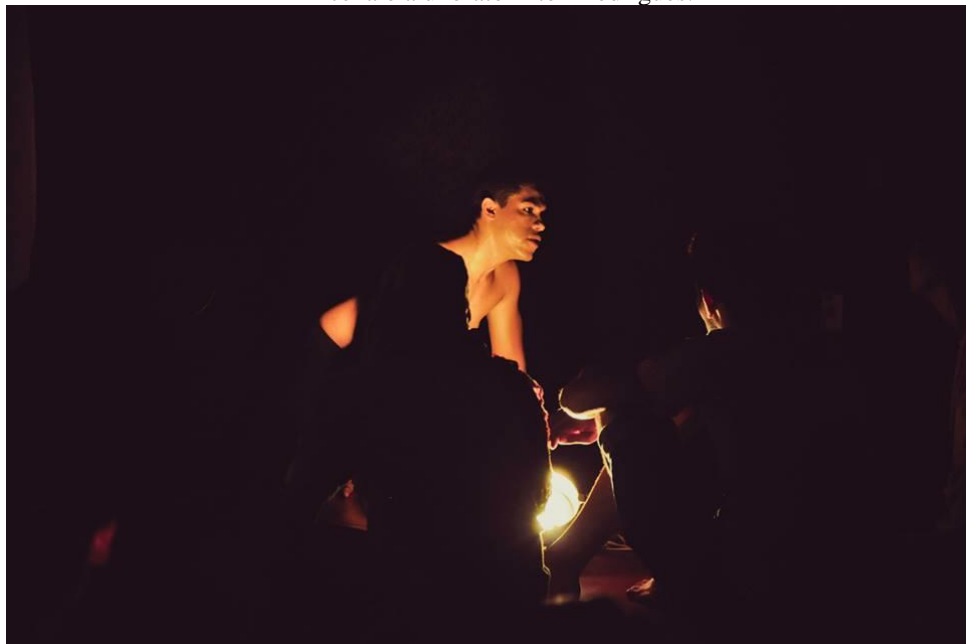
Nessa ótica, os solos desenvolvidos se tornaram a nossa *coisa comum*. Os conceitos que explorávamos na disciplina eram cada vez menos “explicados” e encarados de forma isolada, enquanto, gradualmente passavam a ser investigados por meio do desafio que se materializou na construção dos solos. Relembro que a cada encontro havia um momento para uma apresentação interna de todos, no qual, nós (eu e os discentes) formávamos uma assembleia de “ignorantes” para discutir as relações propostas com os conceitos explorados por meio destes solos. Não havia mais a tentativa de uma explicação, mas sim uma discussão sobre suas compreensões dentro daquelas ações.

Este encaminhamento era retroalimentado pelo prazer das descobertas à medida que os discentes observavam a si e aos companheiros criando múltiplas respostas, combinações e surpresas na relação entabulada entre as partituras, as sonoridades possíveis dos textos, suas temáticas e o instante presente. Quando tais saberes foram dinamizados na cena encontro aqui indícios que me levam a crer na autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento. Já não estavam replicando algo, mas refletindo e criticando o objeto de estudo, exercitando uma curiosidade epistemológica para encontrar alternativas possíveis e, por meio deste desafio

regrado, desta prática que se assemelhara a uma espécie de jogo, estavam recriando os próprios saberes.

Algumas⁵¹ destas descobertas práticas compuseram uma partilha pública no encerramento desta etapa da disciplina, a Mostra de Solos Ator: Corpo/Voz, como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 3 – Registro da apresentação da Mostra de Solos Ator: Corpo/Voz.
Em cena o aluno-ator Ilton Rodrigues.



Fonte: Acervo pessoal e autoria da foto de Wladimir Dantas

Outro ponto a se considerar é que, à medida que os solos tomaram forma e revelaram sementes de cena, alguns de seus autores decidiram inserir outros elementos nas suas execuções (objetos cênicos, trilha sonora, maquiagem, figurino...). Tal ato não fora requisitado em nenhuma das etapas de construção e, ainda que pareça trivial, aponta uma transformação no processo de ensino-aprendizagem – denota a construção de uma sensação de apropriação, uma alteração da postura de “cumprir a tarefa de uma disciplina” para o desejo de construir algo. Fato que se revelou na continuidade que alguns trabalhos tiveram.

Creio que esse desejo é um ponto interessante a se observar, pois a exploração de conceitos artísticos por meio da construção de ações cênicas poderia cair em uma

⁵¹ Por tomar os solos como ponto material de exploração das temáticas da disciplina, acreditava que a obrigatoriedade em apresentar algo poderia enfraquecer o potencial de investigação no processo de ensino-aprendizagem ao colocar a montagem de uma obra artística em primeiro plano. Neste caso, resolvi deixar estas apresentações públicas como optativas acreditando que as retiraria assim da esfera de obrigações e as colocaria no campo do desejo. Com este encaminhamento, dos dezesseis integrantes da turma, onze realizaram apresentações abertas ao público.

funcionalização de um processo de modo que, este fosse realizado exclusivamente para construção da obra. As cenas poderiam deixar de ser a *coisa comum*, não seriam autossuficientes ou campos de investigação, mas meios para uma finalidade, culminando em objetivos finais predeterminados.

Portanto, cabe considerar que os solos – ou outra proposição que tivesse sido realizada com esta turma – adquiriram sentido quando funcionavam como desafios que geravam interesse em seus praticantes, pontos de canalização do desejo em resolver os problemas que eles mesmos propunham. Vislumbro a presença deste desejo em parte⁵² dos discentes ao perceber como tomaram aqueles trabalhos para si, os reconheceram como seus, imprimindo cada vez mais autoria e autonomia na construção do processo.

Qual sua Guerra?

Após a mostra pública dos solos, ainda tínhamos cerca de um mês e meio de atividades, nos quais busquei continuar a exploração dos assuntos e conceitos evocados na ementa da disciplina, mas agora incentivando a autoria por meio do desenvolvimento de uma prática coletiva. Em tal etapa foram elaborados uma série de desafios, dos quais relato dois princípios que sintetizaram as práticas realizadas em sala.

O primeiro foi a exploração corpo-vocal por intermédio da investigação com impulsos, transição entre matrizes corporais diametralmente opostas, contenção/expansão dos movimentos e experimentação das potencialidades sonoras em detrimento às semânticas. Para dar forma prática a tal exploração, propus uma série de atividades⁵³ estruturadas em volta de um desafio regrado que centralizasse a atenção dos participantes, promovendo múltiplas respostas para a questão criada.

⁵² Escolho o termo “parte” pois na época não tracei critérios para mensurar este engajamento e dificilmente creio ter atingido a totalidade da turma. Hoje tomo como parâmetro o tempo e os ensaios extras que os discentes marcavam por conta própria ultrapassando em muito a carga horária da disciplina. Além disso, considero também os desdobramentos e a vida posterior que estes trabalhos tiveram nas suas práticas individuais. Ainda que nebulosos, adotar estes critérios revela esta sensação de pertencimento nos mesmos onze indivíduos que aceitaram realizar a primeira partilha pública do processo. Dentre estes, destaco os solos “(RE)PLAY(ME)” de Efferson Mendes Galdino e “Semente de Mangue” de Levi Mota Muniz, ambos fizeram uma série de apresentações ao longo dos anos de 2015 e 2017 na capital cearense, entre elas nos seguintes eventos: 68º Salão de Abril Sequestrado, 3º Sabacu da Arte no Sistema, Encontro de Práticas Docentes do Instituto de Cultura e Arte, entre outros.

⁵³ Dentre as quais destaco a “discordância corporal”, proposta na qual o jogador deve escolher uma ação e realizá-la com o parceiro mostrando uma contradição em sua execução. Em outras palavras, se a natureza da atividade envolve um impulso leve, como um carinho por exemplo, deve ser realizada com um impulso feroz, etc. O foco era mostrar a contradição entre a execução de uma ação e o que se idealiza dela.

Este encaminhamento deu forma a ações como cantigas infantis (*atirei o pau no gato, se essa rua fosse minha...*) sendo realizadas como hinos de guerra, gestos de carinho (abraço, beijo...) de maneira agressiva, brincadeiras infantis com ritmos distintos, mas preservando a mesma intenção de risco (como um pega-pega em câmera lenta por exemplo) e, posteriormente, tais propostas foram utilizadas como cenas na prática coletiva apresentada no fim da disciplina.

Já o segundo consistia na ideia de que cada discente deveria propor uma *composição dinâmica*⁵⁴ para ser realizada com a turma inteira. Nela, o propositor deveria escolher alguns dos pontos tratados na disciplina ao longo do semestre e buscar explorá-los de maneira prática. Essa proposta tinha um caráter mais reflexivo e autoral, exigindo que cada acadêmico pensasse em sua composição previamente ao encontro com a turma e encontrasse em sua execução as justificativas poéticas para os pontos que almejava explorar na cena. As chamei de *composição dinâmica* pois alertei para as possíveis alterações que poderiam ocorrer no contato do roteiro traçado com o restante da turma. Desta maneira foram elaboradas quinze composições que possuíam entre um e três minutos cada.

Vislumbro que o ponto central dos dois encaminhamentos não está nos procedimentos propostos em si, mas na implicação de colocar os acadêmicos como responsáveis para tecer as relações entre prática e teoria. Lançá-los no vazio por meio de desafios que eles teriam que resolver.

Observei nas resoluções dos participantes a criação de estruturas com forte potência cênica. Frente a isto lancei à turma a proposta da exibição pública desses disparadores criativos.

A intervenção consistia na exibição dos desafios frente a uma plateia, não como uma exibição técnica, mas formatado por meio das resoluções que os discentes deram às questões lançadas. O que os espectadores poderiam enxergar como cenas eram, para os atores-alunos,

⁵⁴ Chamo de composição dinâmica uma proposição cênica curta a ser realizada com a turma inteira. Cada discente deveria trazer uma proposta pensada previamente e tinha cerca de dez minutos de ensaio para passá-la ao grupo. Segue como exemplo a orientação realizada por um dos alunos para o restante da turma. Ele a postou no grupo do Facebook da disciplina para que, no início da aula, os outros discentes já tivessem tido um contato prévio com sua proposta antes de ensaiar sua realização: “Cena começa com todos em um montinho e, aos poucos, vai tomando um movimento de coração. Fica fazendo uma contagem, quando for par você expande o corpo, quando for ímpar você contrai. Depois disso algumas pessoas serão levantadas pelo resto do grupo, serão elas: Levi, Lara e Plínio. Depois, todos ficarão (menos Lara, Suy, Plínio) em imagens com silhuetas medonhas (de desequilíbrio) alternando com posição fetal (referência para as imagens são as gárgulas de Igrejas Góticas, as quais eu coloquei foto no final da proposta), isso deve ser feito inicialmente fluido e lento e ir ganhando velocidade aos tempos. Durante a primeira parte do texto, cantarão trechos de três músicas, serão elas: ‘A Casa’ (Era uma casa muito engraçada), ‘O Cravo Brigou com a rosa’ e ‘Se essa rua fosse minha’. No primeiro ‘imensa’ [fala do texto que é dito pelo propositor] todos devem ficar em suspensão e começar a cantar as músicas dissociadas. Depois da primeira estrofe em suspensão, a cada vez que eu falar ‘imensa’, as pessoas que estão cantando devem tentar ‘pegar uma estrela’ e as outras (Plínio, Lara, Suy e Eff) deverão tentar tapar ora ouvido ora olhos. No final, todos devem parar de cantar e somente Juan continuar. Enquanto ele continua, todos se deitam e ficam em posição fetal.” (Proposição de Levi Mota Muniz)

um conjunto de desafios executados de maneira contínua. Para que o todo adquirisse um fio condutor resolvi inserir três das composições dinâmicas realizadas anteriormente pelos alunos. Neste mote, a temática do “conflito” ficou pulsante, fato que me levou a propor o título *Qual sua guerra?* para esta intervenção. Ressalto aqui dois dos elementos que estruturaram o trabalho.

O primeiro é uma das composições dinâmicas utilizadas, nela a turma explorava uma série partituras extracotidianas enquanto um dos atores-alunos narrava um texto que mudava a cada apresentação⁵⁵. Os textos em questão eram motivados pelo diálogo com a realidade em que os discentes estavam inseridos.

Na primeira apresentação o assunto abordado foram as críticas e ameaças sofridas por Viviany Belebani, mulher trans que desfilou crucificada em São Paulo na 19ª Parada do Orgulho LGBT⁵⁶, retratadas na frase do discente Levi Mota Muniz: “Todos os dias transexuais são crucificadas, mas só hoje o povo pede bom senso.” Em outro momento, em uma apresentação realizada em 2016, o foco foi a prevaricação na investigação de uma chacina ocorrida em Messejana, bairro de Fortaleza – CE, no qual 11 jovens foram assassinados e 44 policiais militares foram autuados como suspeitos; situação que foi contemplada na corruptela que o aluno Ilton Rodrigues fez da frase inicial: “Foram onze de nós assassinados e eles ainda nos pedem bom senso.” Ambas abordagens resultaram na cena representada pela figura 4.

⁵⁵ Ainda que tenha nascido dentro da disciplina, os discentes decidiram prolongar o trabalho criado. Assim “Qual sua guerra?” realizou apresentações até o início de 2017, dentre elas nos seguintes eventos: 10ª Bienal da UNE no Instituto Dragão do Mar, Encontro de Práticas Docentes do Instituto de Cultura e Arte no Campus PICI da UFC, Mostra PIBID no Colégio Liceu, Mostra de processos no Instituto de Cultura e Arte da UFC.

⁵⁶ Caso o leitor deseje mais informações a respeito do ato sugiro consultar as notícias MAGGIE (2015) e CRAVEIRO (2015).

Figura 4 – Uma das cenas iniciais de *Qual sua guerra?*



Fonte: Acervo pessoal e autoria da foto de Wladimir Dantas

O segundo elemento foi a guerra de balões. Nos instantes finais do trabalho, atores e espectadores estavam em pé e dividiam um espaço comum em área aberta. Nesta situação, enquanto outra cena acontecia, dois atores percorriam a plateia e perguntavam individualmente a cada espectador: *Qual sua guerra?*. Ao fazer isto entregavam um balão cheio de água sobre o qual havia uma palavra escrita. Esta mesma pergunta era feita semanas antes das apresentações nos perfis do Facebook dos alunos e as palavras escritas nos balões que eram entregues reuniam as respostas lá obtidas⁵⁷. Após este momento, atores e atrizes entravam em uma guerra de balões “lançando seus conflitos” e convidando os espectadores a fazer parte do embate.

Partilhei estes dois pontos por vislumbrar um caráter processual em seus formatos. No primeiro caso, a composição dinâmica elencada foi alterada frente as inquietações dos outros participantes na relação com os momentos em que ela era executada, mudando assim alguns dos dispositivos utilizados, bem como o texto dela em si.

No segundo, a guerra de balões surgiu de uma conversa informal em tom de brincadeira que tive com eles. Contudo, os discentes se interessaram pela proposição justificando-a

⁵⁷ Algumas das respostas obtidas ao longo das apresentações foram: desemprego, dieta, 3 turnos de trabalho, me aceitar, religiosidade, solidão, fim de semestre, falta de dinheiro, acordar, ansiedade, parar de fumar, terminar faculdade, pré-projeto, levantar da cama, fazer arte na pós, desigualdade, entrar numa calça 38, de travesseiros, grana, álgebra linear, TCC, sanidade, balança, superação.

poeticamente dentro do contexto prático. Em certo sentido, eles que me desvelaram a potência cênica desta “brincadeira” ao relacionar as dimensões técnicas, estéticas e políticas da proposta. Ou seja, acostumados a serem desafiados a tecer as próprias relações com a prática cênica, eles se apropriaram das propostas iniciais e foram revelando camadas que os propositores das ações não haviam percebido antes.

Figura 5 – Cena da “guerra de balões” em *Qual sua guerra?*



Fonte: Acervo pessoal, captação de *frame* de vídeo.

Além disto, percebo nesses pontos uma relação com os anseios pessoais daqueles indivíduos, bem como com artifícios de seu mundo (celulares, redes sociais...) sendo incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, não como mera inserção destas tecnologias e anseios, mas uma significação de suas percepções artísticas acerca dos estímulos provocadores.

Creio que tal encaminhamento desvela uma espécie de respeito à linguagem e saberes daquele grupo, contribuindo assim para a sensação de apropriação e autoria daqueles sujeitos na construção do trabalho proposto. No caso relatado, isso se traduziu também nas tarefas de produção que cada indivíduo tomou para si, criando dentro do próprio grupo responsabilidades distintas que tinham relação com a aptidão dos envolvidos.

Universo lúdico vocabular

Ainda que pareça um longo salto, interessa-me tecer relações entre o ocorrido e o pensamento freiriano a respeito da alfabetização de jovens e adultos. Para Freire nenhuma prática educativa se dá fora de um contexto histórico, social, cultural, econômico e, por isto, exige então do educador uma compreensão crítica daquele contexto. Em sua visão, a teoria investigada deve ter vínculo direto com a prática. A reflexão que acontece deve se fundamentar na *práxis* e ser em si uma promotora da *práxis*. Ou seja, o pensamento só adquire sentido quando encontra eco nas ações, desvinculado delas se torna palavra oca, vazia. Na sua opinião: “a fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem.” (FREIRE, 2018, p. 21, 22)

No caso específico da alfabetização, Freire defende então que ela parta de palavras que pertençam ao *universo vocabular* dos educandos e não de termos que, a despeito da riqueza fonética, foram retirados de uma cartilha qualquer. Assim, ao invés de investigar palavras fora de sua visão de mundo, o educando reflete sobre vocábulos que lhe são comuns, que reconhece e, por meio deles, vai desvelando seu significado. Nesta condução, o ato pedagógico estabelece desde seu início um código comum entre os sujeitos. Em tal proposta as palavras não são apenas decompostas silabicamente e “depositadas” nos alfabetizandos, mas são colocadas em situações problema, processo que Freire chama de codificação⁵⁸.

O intento desse ato é fazer os participantes refletirem sobre a própria realidade, sobre o significado das palavras e os sentidos ocultos que elas podem carregar. Não é só uma apropriação silábica, memorização dos signos que compõem a escrita, mas uma forma crítica de compreensão de mundo e do conhecimento produzido, em alguma medida é *ad-mirar* a palavra e a realidade ao qual ela se refere e, com isto:

[...] somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da

⁵⁸ Nas descrições apontadas por Freire tal processo é promovido principalmente por meio de imagens que tenham relação com a palavra investigada e uma situação existencial concreta da realidade dos educandos. Em tais imagens, a palavra é posta em situação, criando assim a possibilidade de sua visualização e não memorização, ao propor um laço semântico entre ela e o objeto a que se refere. “Trabalho” poderia ser ilustrado por um indivíduo plantando, ou em um escritório, ou em cima de uma moto, enfim, a escolha da representação gráfica tem sintonia com a realidade dos educandos. Nesta lógica, o grupo analisa a imagem (processo de decodificação), fazendo a palavra emergir do contexto dos participantes e passar a ser investigada não apenas do ponto de vista semântico e fonético, mas social. Para mais informações ver Freire (1983), Freire (2004a) e Freire (2018)

compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo. (FREIRE, 2018, p. 31)

Aproximar esse seu pensamento fundado na “prática social dos alfabetizados” com a pedagogia do teatro pode revelar pontos interessantes. Ao encarar o processo de ensino-aprendizagem em teatro como uma espécie de “alfabetização estética”, não seria pertinente considerar o *universo vocabular* dos praticantes?

Na memória dos processos aqui partilhados, reconheço que a “gramática” utilizada estava fundamentada principalmente no pensamento de encenadores europeus, contudo isto não significava que precisaria estar completamente desvinculada da realidade dos envolvidos. Pelo contrário, deveria imergir nela para que daí emergissem os sentidos que os praticantes poderiam lhe dar. Os *princípios-que-retornam*, os pensamentos sobre *energia*, *raccouci* e etc, ganharam outras compreensões à medida que foram mediatizados na relação com a realidade em que os educandos-educadores estavam inseridos. Indiretamente, o processo pedagógico realizado se aproximou de um ato criador, à medida que não só depositava os signos que compunham “sua escrita”, mas colocava-os em situação, utilizando-os como meios para problematizar o contexto espaço-temporal dos indivíduos.

A conexão com a realidade e vínculo com a *práxis* não só engajou os discentes no ato pedagógico, mas proporcionou leituras múltiplas disparadas pela reflexão dos conceitos investigados. Leituras que não se eximiam de tomar posição a respeito do próprio ambiente em que se inseriam, de modo que de uma brincadeira de balões os discentes trouxeram as inquietações de um povo; de uma imagem estática conseguiram evocar o grito dos escravizados; de um conjunto de jogos e procedimentos escancararam a prevaricação do Estado na investigação de uma chacina na capital cearense. Em síntese, no confronto de universos na investigação da teoria por meio da *práxis* desvelou-se camadas de compreensão que deram forma a proposições poéticas potentes.

Pensar tal aproximação à luz do jogo também aponta outras questões. Roger Caillois defende a possibilidade de uma sociologia dos jogos, aproximando o ato de jogar com o estabelecimento e edificação de instituições da vida social dos indivíduos. Em sua visão, o jogo tem uma existência ambivalente, à medida que compõe e deriva destas instituições. Em outras palavras, pode por vezes ter origem em uma atividade social que perdeu sua função primária, como por outras vezes apontar em sua estrutura de regras as sementes de instituições que, desprovidas do caráter lúdico, orientam normas de convivência. Em síntese:

No fim, a questão de saber quem precedeu quem – o jogo ou a estrutura séria – aparece então como algo inútil. Explicar os jogos a partir das leis, costumes e liturgias ou, ao

contrário, explicar a jurisprudência, a liturgia, as regras da estratégia, do silogismo ou da estética pelo espírito de jogo são operações complementares, igualmente fecundas, se não se considerarem exclusivas. As estruturas do jogo e as estruturas úteis são muitas vezes idênticas, mas as atividades respectivas por elas ordenadas são irredutíveis uma à outra em um tempo e em um lugar determinados (CAILLOIS, 2017, p. 115).

Esse pensamento faz com que o autor comece a defender a possibilidade de se estabelecer uma relação entre as estruturas e convivências sociais que uma determinada comunidade propaga e os jogos que nela prosperam. Creio que refletir sobre tal aproximação no processo artístico-pedagógico implica que o educador-educando esteja atento ao – fazendo uma corruptela do termo de Freire – *universo lúdico vocabular* dos praticantes para criar e/ou re-criar atividades lúdicas que lhes façam sentido, favorecendo o processo de construção do conhecimento.

Isso não significa trabalhar apenas com os saberes que a comunidade de jogadores possui, mas refletir sobre como as regras de um jogo podem ecoar naquele ambiente, se carregam sementes férteis no confronto com aqueles indivíduos ou, se são completamente estranhas e antagônicas ao grupo de modo que cerceiem o processo pedagógico⁵⁹.

Portanto, nos casos descritos ao longo deste texto, enxergo na construção por meio do desafio, no prazer das descobertas, na discussão teórica atrelada à prática artística de cada estudante, bem como no desejo de ampliar a dimensão da ação realizada e inserir outros elementos cênicos ao próprio trabalho indícios de que os discentes atuaram não só como participantes passivos de um processo, mas reconheceram aquilo como seu, apropriaram-se do que ocorria e se tornaram protagonistas do próprio saber.

Do ponto de vista metodológico, o que antes foi trabalhado como repasse de conteúdos isolados passa a se estruturar como desafios com regras e toma forma em espécies de jogos que, no ato de suas execuções, provocam reflexões e fomentam noções sobre o fazer artístico, se ramificando nas respostas que seus praticantes deram aos conflitos lá gerados.

O cultivo do desejo e a importância do “fora jogo”

⁵⁹ Partilho uma experiência recente na tentativa de reforçar este argumento. No início de 2019 orientei dois estagiários que davam aulas para crianças em uma instituição de ensino de Florianópolis. Em um de seus planos de aula havia um jogo chamado “Detetive”, no qual o grupo é dividido em três categorias (vítima, detetive e assassino). O objetivo é que o assassino “mate” as vítimas com uma piscadela de olho e o detetive descubra quem é o assassino. Nesta dinâmica se explora a linguagem cênica por meio da teatralização destas “mortes”, pela construção destes personagens, dentre outros encaminhamentos que forem acordados com a turma. Na ocasião os estagiários me relataram que houve muita resistência na aula até um ponto em que o grupo de alunos se recusou a jogar. Descobrimos posteriormente que pessoas próximas a estes estudantes haviam sido mortas em confronto policial.

Com base nos processos observados neste capítulo vejo um fomento à autonomia no estabelecimento de *coisas comuns* – no sentido defendido por Rancière – que têm sintonia com a realidade dos envolvidos, e que são colocadas em prática por meio de proposições lúdicas.

Porém, isso aponta a necessidade de se tomar cuidado na distinção entre a execução de uma tarefa e a prática do jogo em si. No primeiro caso, o cumprimento da tarefa provém de uma motivação exterior – como passar em uma disciplina, por exemplo – já no segundo há uma característica essencial, a volição, o desejo em participar desta atividade, o desejo de jogar.

Como já apontado anteriormente, por ser uma atividade livremente aceita não há como obrigar um indivíduo a jogar, pode-se exigir que ele execute as tarefas que as atividades de jogo evocam, mas isso não é o mesmo que colocá-lo em jogo, em *estado de jogo*. A obrigatoriedade mata a característica de volição dos jogadores. Na mesma linha de pensamento, Roger Caillois destaca:

Um jogo em que fôssemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo: tornar-se-ia uma obrigação, um fardo de que teríamos pressa em nos libertar. Obrigatório ou simplesmente recomendado, perderia uma de suas características fundamentais: o fato do jogador dedicar-se espontaneamente, de boa vontade e para o seu prazer [...] O jogo só existe quando os jogadores desejam jogar e jogam [...] (CAILLOIS, 2017, p. 37)

Sob esta ótica é possível concluir que as regras e limites que definem a situação de jogo podem até permanecer intactas, mas frente a morte da volição o *estado de jogo* desaparece. Uso o termo *estado* porque grafada com “e” minúsculo, a palavra indica o instante presente em que se encontra um indivíduo. Logo, *estado de jogo* auxilia a centrar o olhar nas consequências para os sujeitos que estão *em jogo*, no momento da ação e, assim, visa dirimir a possibilidade de confundi-lo com o conjunto de regras que definem uma atividade.

Tal conjuntura inclusive indica que, entre indivíduos que executem a mesma atividade, pode existir alguns em *estado de jogo* e outros não. Como nos casos relatados acima, há que se considerar a possibilidade de que os solos e os desafios presentes na intervenção *Qual sua guerra?* não tenham suscitado esse estado em todos seus participantes, podendo, para alguns deles, ter se restringido a execução de exercícios propostos por seus colegas e um professor.

A consequência disso é que, como tarefa, a atividade perde seu potencial lúdico e prazeroso e, ao invés de se dedicar desejosamente à sua resolução, o praticante busca encerrá-la, recorrendo então a soluções que já conhece para findar prontamente o problema. Nesse rastro, o estímulo para curiosidade, admiração, rasgos de intuição e, por sua vez, a autonomia

na construção do conhecimento, tende a ser reduzida. Sobre isso creio ser interessante considerar o que defende Rios:

A autonomia é a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, as avaliamos como significativas e as incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceita passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou recompensa que se terá, na situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta para sua conduta regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir. (RIOS, 2008, p. 10)

À luz desse pensamento, a relação entre jogo e autonomia está intimamente ligada ao próprio ato de jogar, não se encerrando na execução da atividade, mas se estendendo ao estado em si. Quer o jogador crie as regras do jogo ou as encontre prontas, o modo como ele encara a atividade mudará radicalmente sua relação com a construção do conhecimento. Como já discutido ao longo desta pesquisa, o jogo é um conjunto de restrições voluntárias e, por isso, podem ser voluntariamente negadas, destruindo assim a realidade lúdica. Segui-las sem o elemento da volição aponta então um retorno a heteronomia que atrela o fazer da atividade a um elemento externo ao sujeito. Tendo isso em mente, se a obrigatoriedade mata o *estado de jogo*, como fomentá-lo com indivíduos em uma disciplina obrigatória da universidade?

Creio então que uma possibilidade para explorar a potência do jogo e seu estado decorrente no processo de ensino-aprendizagem é pensá-lo através de um cultivo do desejo. Tal cultivo é uma tentativa de despertar o interesse e a atenção dos participantes e não deve ser compreendido como uma forma de “motivar” o acadêmico. Para entender tal diferenciação, é válido observar as reflexões que os professores da Universidade de Louvain (Bélgica), Jan Masschlein e Maarten Simons, tecem sobre o ambiente escolar e pensá-las à luz desta outra escola que é a universidade. Para os autores “[...] a escola não é sobre o bem-estar, e que falar em termos de (des)motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 8).

Em outras palavras, não há aqui uma tentativa de acalmar os sujeitos, acalmá-los sanando suas necessidades mas, pelo contrário, suscitar seu olhar atento e inquieto para os problemas que este ambiente pode lançar. O encaminhamento motivacional pode induzir a um processo de funcionalização da escola, cedendo a uma lógica de produção capitalista em que tudo deve servir a um propósito específico, fato que retira do que é estudado suas possibilidades de aprendizagem ao conectá-lo primariamente a princípios de utilidade. Isso limita a

possibilidade de *ad-miração* e criação de saberes ao reduzir as respostas possíveis às funções normalmente atribuídas ao objeto estudado.

Portanto, retomando o pensamento dos autores, uma das características que ambos defendem para o ambiente escolar é o *tempo livre* – a escola se faz escola quando desvincula os indivíduos de uma lógica produtiva, permitindo que investiguem algo além de seu uso original, realizem certa suspensão, encarem-no como matéria de estudo, retirando-o de um ciclo de funcionalização⁶⁰.

Isto não implica em desconectar a escola do mundo, mas, a meu ver, se aproxima da *ad-miração* freiriana quando defende que nesta instituição se deve “tomar distância” dos objetos de estudo e observá-los, investigá-los curiosamente para que se consiga questionar usos que porventura já foram estabelecidos e, por meio destas questões, encontrar outras possibilidades de relação com eles.

Logo, para os autores, a escola não é um campo de treinamento para desenvolvimento de destrezas específicas, mas um espaço no qual os indivíduos podem se debruçar sobre as diversas possibilidades que este objeto de estudo pode ter. Para tanto, ao invés de motivação, deve ser um espaço capaz de gerar interesse e atenção. Em suas palavras:

A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”. Ela faz alguma coisa, ela é ativa. Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 27)

Entendendo o cultivo do desejo desta maneira, no despertar do interesse e da atenção para o que é estudado, observo que nos casos aqui relatados sua tentativa ocorreu nas atividades lúdicas em si – pelo uso de temáticas afins e desafios condizentes com a realidade daqueles praticantes –, e por fatores exteriores a elas – como situações que colocaram os discentes diretamente responsáveis pela continuidade das atividades. Fatores como: discussão e avaliação dos solos uns dos outros; composição dos próprios elementos cênicos, divulgação da mostra; reserva de salas para ensaios extras, responsabilidades de produção para execução da *Guerra*;

⁶⁰ Ao longo do livro, Masschelein e Simons apontam tais argumentos para delinear o que consideram inerentes ao que chamam de “escolar”, porém, reconhecem que as instituições modernas vêm se distanciando de sua defesa e, justamente por isso, têm se afastado da ideia de escola em si.

planejamento e dedicação para continuidade dos trabalhos.... Assim, esses permitiram encará-los não só como executores do processo, mas responsáveis diretos por sua construção.

O cultivo do desejo fora semeado à medida que tais ações tratavam sobre elementos que despertavam o interesse dos participantes e, nisso, indiciava para eles que eu – no papel de professor – os reconhecia como sujeitos ativos em sua realização. Ainda que a sensação de apropriação e pertencimento fosse invisível, ela era palpável, trazendo ecos para os momentos de cena e as discussões em sala de aula. Tal ponto me indica que o “fora jogo” é tão importante quanto o dentro do jogo em si. Essa conclusão reforça os pensamentos desenvolvidos nos tópicos anteriores deste trabalho: para que haja construção do conhecimento não há como se considerar apenas as atividades que são desenvolvidas, mas sim toda a situação que envolve o processo de ensino-aprendizagem e as relações nele suscitadas.

O processo de ensino-aprendizagem como jogo

Pela ótica da pesquisa aqui desenvolvida, as reflexões deste capítulo me fazem questionar: quais as implicações de se analisar o processo de ensino-aprendizagem em si como um jogo e, desta maneira, fazer o próprio processo ser “jogado”?

O docente, ao praticar com sua postura um campo de igualdade entre os envolvidos, ainda que estes desempenhem funções diferentes, passa a fomentar um tecido sensível dissensual, no qual os indivíduos não caminham em direção a um ponto de consenso, a um saber específico determinado por uma figura de autoridade, mas sim às respostas pessoais que a prática dos participantes pode gerar, promovendo uma reconfiguração do tecido sensível ao indicar ao estudante que a autoria do que ocorre também é sua.

Tal postura traz consigo ecos éticos e políticos ao compreender a política não como exercício autoritário do poder e nem mesmo como sistemas representativos, mas por meio das relações que os sujeitos estabelecem entre si. Um tipo de ação paradoxal na qual o indivíduo é, ao mesmo tempo, agente e matéria sobre a qual age. Uma concepção que pressupõe de um processo de igualdade, e não de dominação e repetição de padrões vigentes. Sua prática visa questionar ordens estabelecidas. Proposta que encontra eco na visão de Rancière sobre política que, em sua opinião:

[...] rompe a evidência sensível da ordem “natural” que destina os indivíduos e os grupos ao comando ou à obediência, à vida pública ou à vida privada, votando-os sobretudo a certo tipo de espaço ou tempo, a certa maneira de ser, ver e dizer. (RANCIÈRE, 2014b, p. 59, 60)

O vislumbre do rompimento dessa “ordem natural” no microcosmo da sala de aula pressupõe um estímulo à autoria discente, fazendo com que os conteúdos percam o possível caráter de saberes isolados a serem apreendidos pelos “incultos”, mas passem a ser pontos de diálogo que estimularão noções naqueles que buscarem se colocar em contato com eles.

Quando tal contato ocorre por meio de desafios lúdicos estruturados que cultivem o desejo de seus participantes, eles podem se tornar a *coisa comum* a ser investigada, funcionando como ponte entre os estímulos externos e a subjetividade dos envolvidos, fomentando assim a construção de novos saberes.

Tais fatores se fazem presentes no ensino-aprendizagem praticado como um jogo, ou seja, praticado de maneira processual, mediante respostas descobertas durante sua execução. Em alguma medida, concebê-lo dessa maneira evoca a inconclusão e a vocação ontológica do *ser mais* para o próprio processo pedagógico, encarando-o como um ato de companheirismo na resolução de desafios. Esta acepção coloca seu coordenador também em uma situação de incerteza, risco e certa imprevisibilidade, tal qual um jogo, no qual ele buscará encontrar as soluções que considerar mais adequadas para continuar seu desenvolvimento.

Isso ocorre caso o docente entenda o processo de ensino-aprendizagem como um jogo. Em resumo, o encare como um conjunto de restrições voluntárias voltado para resolução de desafios artístico-pedagógicos, aceitando tacitamente submeter-se a estas mesmas restrições, tal qual seus parceiros-estudantes. Com isso tende a praticar a igualdade aqui reivindicada, abandonando então a figura de guia e se aproximando da imagem de um provocador, uma espécie de professor-jogador. Ao colocar-se em jogo com os educandos-educadores, o docente abre espaço para vivenciar um conhecimento em processo, não findado, que é recriado na relação que tece em conjunto.

Por fim, com base nas reflexões traçadas nesta seção e somadas às ideias de Freire e Rancière, podemos pensar o seguinte: se uma das chaves para o fomento da autonomia e da emancipação intelectual está no desenvolvimento da curiosidade – na transição de uma curiosidade ingênua para uma epistemológica – e, para que isto ocorra o sujeito deve se ver como indivíduo capaz de transformação, de *ser mais*, confiante na própria inteligência para que assim dirima uma autodesvalia e abandone a heteronomia, a evidência de que o docente aprende com os próprios estudantes pode auxiliar neste processo.

Nos casos aqui relatados, a ideia de construção de cenas surge como um dos pontos de materialização desta proposta. Com base no vivenciado, creio que elas podem se tornar a *coisa comum* que mediatiza a investigação dos envolvidos. Nelas, e por meio delas, o processo de

ensino-aprendizagem pode ser conduzido e assim desvelar aos participantes relações inesperadas com os objetos de estudo investigados.

O cuidado que se deve tomar com tal encaminhamento é que as cenas precisam ser pensadas pela ótica da emancipação e não do embrutecimento. Elas servem como ponto comum que intermedeia a reflexão de dois seres e não ponto de chegada no qual um indivíduo guia o outro. Compete então ao educador-educando encará-las como fonte de experiência, propositoras de desafios, alvos de admiração e não produtos a serem construídos.

Tendo isto em mente, creio que sua elaboração por meio de desafios lúdicos pode auxiliar nesta desfuncionalização ao colocar a ideia de apresentação fora de um circuito utilitarista, uma vez que a ação não é concebida como objeto findado a ser ensaiado, vendido e apresentado, mas é realizada com o viés da investigação. Com isso, os processos de ensino-aprendizagem em teatro se desvinculam de uma possível compreensão que os atrele à mera transmissão de conteúdos e se aproximam do potencial inventivo e criativo inerente ao trabalho artístico.

Além disso, como visto nos tópicos anteriores, a busca de uma relação entre ações propostas e o universo dos envolvidos no ato pedagógico-artístico pode contribuir para a volição desses atuantes, bem como às reflexões que podem ser engendradas, revelando camadas e compreensões dos objetos de estudo que poderiam não ser concebidas no contato inicial com os indivíduos. Neste confronto, tornado prático por meio de uma proposta lúdica, as subjetividades dos sujeitos se deparam com uma objetividade técnica e, com base nos processos observados, defendo que esse embate colabora para o processo de construção do conhecimento.

Reconheço que as reflexões deste capítulo são fruto de experiências pessoais, das práticas docente e discente que trilhei, fato que me leva a questionar suas implicações em outros processos de ensino-aprendizagem. Frente a isto, opto por ampliar meu espectro de análise e investigar a seguir a condução de uma prática na qual não atuei diretamente. O intento é entrever ecos destas reflexões em processos pedagógicos conduzidos por outros indivíduos e, assim, tentar vislumbrar o que pode ter fomentado a autonomia dos participantes, bem como suas consequências.

SEÇÃO 3 – TECENDO COM FIOS INVISÍVEIS: INVESTIGAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO AUTONOMIA/JOGO EM UM PROCESSO DE MONTAGEM TEATRAL

3.1 – CHEGANDO NAS ARENAS DE JOGO: O MAPA DO PESQUISADOR

Frente à decisão de acompanhar outros processos pedagógicos, no período de fevereiro a julho de 2018 eu me aproximei da Montagem Teatral realizada na Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), propondo-me a frequentar todos os encontros que comporiam suas atividades. Desta maneira, estive presente nas aulas de quartas e quintas das 13:30 às 17:50 na UDESC. Tal processo culminou no espetáculo *O Coro dos Maus Alunos*, baseado no texto homônimo⁶¹ do autor português Tiago Rodrigues, com direção da professora colaboradora⁶² Bárbara Biscaro e de Heloise Baurich Vidor, professora efetiva da instituição.

Alguns fatores contribuíram para que eu escolhesse centrar esta etapa de investigação nesta turma e curso. O primeiro deles é que no período em que a montagem ocorreu, eu era tanto estudante na pós-graduação, quanto professor colaborador do curso de graduação em teatro desta mesma instituição. Ainda que não fosse o docente responsável por aquela disciplina específica, a situação me proporcionava alguma familiaridade com os participantes e mediava as relações iniciais. O segundo se deve a possibilidade de permanência que uma montagem pode adquirir. No caso deste trabalho cênico desenvolvido na UDESC, houve uma continuidade que me permitiu acompanhar as apresentações até meados de 2019, ampliando assim o espectro temporal da observação proposta.

Inicialmente, este acompanhamento da montagem me colocou em uma situação incerta, posto que neste local eu não estava como professor ou aluno da disciplina, logo, o que fazia ali? Por vezes fiquei sentado anotando descrições e minhas impressões dos acontecimentos para uma análise posterior, em outras participei ativamente dos exercícios propostos, contribuindo tal qual um ator-discente na construção do processo e, em alguns momentos, propus exercícios que culminaram na construção/alteração de cenas ou preparações para o trabalho posterior que

⁶¹ O texto ainda não foi publicado no Brasil e, a pedido do autor, sua reprodução virtual foi evitada enquanto a publicação não ocorrer.

⁶² Na Universidade do Estado de Santa Catarina, os professores que ingressam mediante processo seletivo e trabalham por meio de contrato por tempo determinado são denominados de “colaboradores”. Excetuando o tempo de contrato (que pode variar entre 6 meses e 4 anos) este modelo é semelhante aos “professores substitutos” das universidades federais.

seria realizado. Durante todo o trajeto mantive um diário em que escrevia livremente, sem a preocupação de traçar associações teóricas. Nele, recordo meu impasse:

Penso que aprendi a observar, observando. Só hoje consigo notar alguns aspectos que vão além da primeira camada nas aulas. Antes eu tinha só descrição, agora mais questões e pensamentos sobre os processos. Meu ego também precisava encontrar seu lugar. Não sei ao certo quem sou no processo. Por vezes queria dirigir, atuar, me meter. Em alguma medida eu já estou metido, observar é alterar, mas foi difícil me dizer isto e encontrar meu lugar na encenação. Ainda não o encontrei ao certo, por vezes um diretor latente salta sobre mim e muda minha postura, por outras consigo ficar em meu canto apenas questionando e observando. (Diário de campo, 14/04/2018)⁶³

Essa incerteza me colocou em um local curioso considerando as outras seções deste trabalho. Na primeira, partilhei minhas memórias discentes, na segunda as docentes, e agora não sei ao certo sintetizar qual a minha função neste processo. Um do/dis/cente talvez? Essa existência ambivalente sobre meu local na montagem se manteve durante todo o tempo que estive em campo. No entanto, reconheço que fui sendo cada vez mais incorporado pelo grupo ao longo dos encontros, o que fez com que me sentisse parte do processo⁶⁴. Em alguma medida isso tirou-me da postura de puro observador externo que havia imaginado metodologicamente, bem como proporcionou uma liberdade para opinar, ainda que em pequena escala, nas propostas de construção das cenas.

Além do meu registro diário dos encontros, realizei gravações dos debates ocorridos após os ensaios abertos e apresentações, bem como conversas semiestruturadas⁶⁵ com os alunos/alunas-artistas envolvidos nos processos e com as professoras-encenadoras. Tais diálogos aconteceram isoladamente em horários alternativos aos da disciplina e foram gravados por meio de um celular. Tentei marcá-los a partir do terceiro mês de atividades para que pudessem ser repetidos ao fim dos processos e, assim, desvelar possíveis descobertas do caminho. Entretanto, devido ao acompanhamento contínuo do campo, à soma das outras demandas do doutorado, de minhas atividades de ensino e orientação, e o desencontro com a

⁶³ Ao longo desta seção utilizarei citações dos meus diários de campo, transcrições e gravações de conversas que tive com os alunos/alunas-artistas e professoras-encenadoras. No caso das conversas, busquei manter uma aproximação com a ideia de relato e preservar a oralidade dos interlocutores, optando assim por transcrever expressões e maneirismos de fala em detrimento as normas ortográficas da língua portuguesa. Além disto, para diferenciar tais comentários das citações de outros autores que utilizo na pesquisa, escolhi centralizá-los ao longo do texto e referenciá-los da seguinte maneira: Fonte (diário de campo, entrevista...), nome da pessoa que fala nos casos de entrevistas ou transcrições, data em que o trecho foi gravado ou escrito.

⁶⁴ No final da montagem acabei sendo incorporado na ficha técnica como “Assistente de Criação e Pesquisa”.

⁶⁵ Dos 16 indivíduos envolvidos neste processo de montagem, consegui realizar um encontro individual com 13 deles.

agenda dos discentes e das docentes fez com que a maioria das conversas fosse realizada apenas no período próximo a estreia do espetáculo, no fim do primeiro semestre de 2018.

As pessoas entrevistadas sabiam que essas conversas eram parte da pesquisa de doutorado que realizava junto a turma. De maneira geral, sabiam que minha pesquisa investigava a formação de estudantes de teatro em instituições de ensino superior, mas evitei apontar o foco que dou ao jogo pois temia condicionar suas respostas. Mesmo que as entrevistas fossem realizadas como uma conversa livre, eu tentava contemplar a reflexão de algumas perguntas, tais como:

- O que você aprendeu neste processo?
- Na sua visão, como ocorreu este aprendizado?
- Como está sendo realizado o processo de construção de cenas?
- O que foi realizado em sala que você acredita que mais auxiliou no processo criativo?
- Qual a maior dificuldade?
- Qual sua função neste processo?

Essas conversas tinham o intento de explorar a visão dos discentes e docentes inseridos na montagem para que pudesse tentar vislumbrar as relações que teciam na construção da encenação e no que aprendiam por meio dela. Além disso, elas também me serviram como um confronto às observações e participações que realizei nos encontros da montagem, colocando em xeque algumas das minhas conclusões e confirmando outras.

Quem somos? Local da disciplina, estrutura do curso e perfil da turma

Faz-se necessário considerar o local da disciplina e a estrutura curricular do curso antes de tecer reflexões. A UDESC oferta um curso superior de licenciatura em teatro que ocorre no período vespertino. A montagem teatral acontece na 5ª e 6ª fases do curso, na forma das seguintes disciplinas: *Montagem teatral I* com 180h/a e *Montagem teatral II* com 144h/a. A ideia é que no primeiro momento o espetáculo seja construído e estreie internamente na universidade, fazendo com que o segundo semestre seja destinado à sua circulação. Essa divisão nem sempre acontece de maneira tão clara, de modo que, eventualmente, as montagens na instituição são entendidas como um trabalho a ser desenvolvido durante um ano, podendo ter sua estreia somente no segundo semestre e a partir dela já iniciar sua circulação.

Cabe ressaltar que nestas mesmas fases os discentes estão envolvidos com suas primeiras experiências de estágio, o que soma 30 horas de atividade docente à carga horária que devem cumprir em cada semestre.

Na estrutura do curso, as montagens são posteriores a quatro disciplinas de interpretação e antecedem as disciplinas de *Prática de Direção Teatral I* e *Prática de Direção Teatral II* nas quais os acadêmicos devem conceber e executar um processo de encenação. Portanto, em alguma medida, as vejo como um campo pedagógico para que os discentes reflitam, coordenados por um professor, sobre elementos da linguagem cênica e processos criativos. Dessa maneira, considero que a pessoa que ministra a disciplina carrega a responsabilidade de encará-la não só como a encenação de um espetáculo, mas como um processo formativo em si.

Por se tratar de muitos alunos e alunas, a cada ano são ofertadas duas turmas para cada disciplina de montagem, fazendo com que ocorra a construção de dois espetáculos distintos. Nessa dinâmica, os professores e professoras responsáveis pelas disciplinas apresentam suas ideias para o conjunto de indivíduos que as cursarão e estes escolhem em qual proposição irão se matricular.

No primeiro semestre de 2018, momento que acompanhei as aulas da montagem teatral, cada uma das turmas contava com dois docentes que partilharam conjuntamente a direção do espetáculo criado. Para não adicionar mais um campo de investigação à pesquisa, optei por acompanhar intensamente apenas uma das turmas. Escolha esta que se deve a afinidade com o trabalho proposto e ao horário em que fora ofertada.

A turma acompanhada contava com quatorze discentes e um monitor, a maioria de idade entre 20 e 26 anos, com apenas duas pessoas fora deste espectro, entre 36 e 39 anos. Apesar da disciplina em questão ser ofertada no quinto semestre do curso, este coletivo contava com alunos de outras fases que, por motivos variados, ainda não haviam cumprido a disciplina de montagem.

Suas trajetórias artísticas e regionais eram diversas, pois, muito embora todos residissem na capital catarinense ou em sua região metropolitana, cerca de metade da turma era oriunda de cidades do interior do estado. Ainda que alguns já tivessem tido experiências com apresentações públicas – quer seja por meio de seus grupos, ações de teatro na comunidade ou até mesmo exibição de experimentos desenvolvidos na faculdade – a montagem teatral era, para a maior parcela da turma, a primeira vivência de construção de um espetáculo com previsão de temporada e apresentação em grandes festivais da região catarinense – fato que considero relevante para seu engajamento durante o processo.

Nesse ambiente, *O Coro dos Maus Alunos* realizou 4 ensaios abertos durante o processo de sua construção e estreou no dia 13 de julho de 2018 no 31º Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau – FITUB. Até o presente momento de escrita desta tese, o espetáculo continua ativo, além de já ter realizado diversas apresentações⁶⁶ nas regiões sul e centro-oeste do país.

3.2 – PRÁTICAS DE MONTAGEM NA SALA DE AULA: O JOGO COMO CATALISADOR DE PROCESSOS

A proposta inicial da montagem investigada tinha como ponto de partida um texto dramático: em tal caso, *O Coro dos Maus Alunos*, escrito em 2008 pelo autor português Tiago Rodrigues. O texto é narrado por meio de 6 personagens, todos alunos de uma mesma escola (Lema, Garo, Crina, Síbia, Luga e Placo), que contam as implicações do retorno de um professor de filosofia àquela instituição. As propostas que esse professor traz para as aulas mudam a forma como os seis alunos pensam a si e seu meio, criando ações que geram atritos com a direção da escola que, por sua vez, resolve instaurar um inquérito.

A partir dessa situação e do interrogatório feito aos seis, o texto vai desvelando as complexidades inerentes ao sistema escolar, as relações de poder ocultas nestes locais e os silenciamentos discentes. No fim do inquérito, o professor é convocado para uma reunião na qual sofre diversas acusações, e os alunos invadem a sala em sua defesa. Na confusão, ocorre o disparo de uma arma de fogo trazida por um dos discentes; o texto não esclarece se a pessoa atingida pelo tiro foi o professor ou o diretor da escola.

Todo o texto é escrito no passado, como se os seis alunos contassem seus pontos de vista a respeito dos acontecimentos e, por isso, não se atém a uma linha cronológica dos fatos, possuindo saltos temporais na narração da ficção. De maneira excessivamente reduzida, a sequência narrativa proposta no texto pode ser sintetizada da seguinte maneira:

- As alunas e alunos narram o momento de invasão da sala e o que fizeram quando o professor foi acusado.

⁶⁶ Tais como: duas temporadas (julho de 2018 e março de 2019) no Centro de Artes da UDESC em Florianópolis, bem como apresentações exclusivas mediante agendamento para professores e alunos da rede básica no Teatro Álvaro de Carvalho (TAC) e Centro de Artes da UDESC ao longo de agosto de 2018, além de uma apresentação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) em novembro de 2018. Não obstante, participou do Festival de Teatro de Curitiba (FRINGE) em abril de 2019, Circuito Universitário SESC-UDESC de Artes Cênicas com apresentações em Chapecó, Caçador, Joaçaba e Concórdia em julho de 2019 e em novembro do mesmo ano no XIII Festival de Teatro Velha Joana em Primavera do Leste, Mato Grosso.

- A chegada do professor na escola e sua primeira aula. Nela, o professor discorre sobre “liberdade” e passa o seguinte exercício aos estudantes: elas e eles devem insultá-lo.
- A visão negativa que a comunidade escolar tinha do professor, de suas práticas e de seus alunos.
- A chegada de um novo diretor e as mudanças que ele realiza no ambiente escolar no desejo de “endireitá-lo”.
- O descontentamento do novo diretor com as práticas do professor e a abertura de um inquérito.
- Os interrogatórios realizados pelo diretor com os seis alunos.
- A reunião na escola com pais, responsáveis e autoridades governamentais para demissão do professor.
- A invasão dos alunos nesta reunião e o disparo da arma.

Essa estrutura faz com que os seis alunos do texto desempenhem os personagens que porventura surgem na narrativa (diretor, professor, diretora adjunta...). Tal dinâmica propôs camadas interessantes para o processo de encenação, à medida que solicitava aos atores e atrizes que: 1) assumissem tais personagens no tempo “presente”, ou seja, no ato de contar a história ao público. 2) fizessem com que esses personagens representassem a si mesmos no “passado”, quando revivificam uma memória. 3) vivenciassem tais personagens assumindo o papel de outros personagens (quando representam o diretor, professor, diretora adjunta) em uma de suas memórias. Não obstante, a proposta de encenação das duas professoras regentes da disciplina evidenciou ainda mais uma camada: 4) os atores e atrizes como a si mesmos no palco. Isso partiu da utilização de depoimentos pessoais na cena, bem como da incorporação de jogos e elementos narrativos que nublam o cosmos fictício da obra, como por exemplo, quando uma das professoras-encenadoras da montagem entra em cena, se aquece junto com os atores e coordena alguns jogos com eles no meio do espetáculo.

Se na proposição original o texto só apresenta seis personagens, cabe lembrar que havia quatorze alunos/alunas-artistas matriculados na disciplina, logo, os seis personagens foram divididos entre todos os integrantes. Somada as camadas apresentadas acima, isso criou certa “homogeneidade diversa” no grupo. Lembro que, na minha etapa como observador, não via nos discentes os personagens apresentados no texto, mas a encenação me mostrava uma sala de aula com quatorze alunos, e não seis indivíduos que se destacavam naquele conjunto de pessoas. Apesar da semelhança e de que, em um plano racional, os alunos-alunas/artistas partilhavam as

falas de um mesmo personagem, a diversidade se fez presente quando cada atuante conseguiu imprimir uma marca que o individualizava naquela sala de aula.

Figura 6 – Primeiro ensaio aberto *O Coro dos Maus Alunos*



Fonte: Acervo do grupo e autoria da foto de Gabriel Velasques – 15/03/2018.

Somado a isso, ainda houve na proposta de encenação momentos em que o texto não “pertencia” a ninguém e era tratado como um jogo, no qual todos os alunos/alunas-artistas sabiam o trecho completo e poderiam dizê-lo livremente, desde que o grupo seguisse a sequência de falas. Tal ação somada a homogeneidade diversa enfatizou o aspecto de “coro” que o próprio texto evoca em seu título. Essas dinâmicas instauraram um trânsito entre as figuras ficcionais que eram performadas pelos atuantes, como quando a figura do professor de filosofia é performada por todos os alunos-alunas/artistas. Criou-se com estas estratégias momentos de idas e vindas nas quatro camadas apresentadas acima, momentos em que as definir se torna incerto e cabe ao espectador escolher em qual ou quais camadas interage com a cena.

Por fim, a opção do cenário também trouxe certa abertura para a configuração do espaço. Nesse caso, a decisão partiu das professoras-encenadoras e consistia em compô-lo apenas por carteiras escolares, assim, no transcorrer do espetáculo, o modo como estas carteiras se organizavam construía as espacialidades necessárias para cena.

No início sua estrutura se assemelha a uma sala de aula, como visto na figura 6, e ao longo do espetáculo ela vai propondo trincheiras, palcos, ringues, tronos reais, além de espaços

desvinculados de uma referência direta. O que se tem então é uma brincadeira séria no ato de “contar a história do professor”, posto que se pode entender estas transformações como mecanismos para a contação do ato narrado na fala dos alunos-alunas/artistas ou como lembranças presentificadas ao vivo diante dos espectadores.

O processo e procedimentos

Não era apenas o texto que tratava do ambiente escolar, mas o próprio processo criativo-formativo em si. Conduzido dentro de uma universidade, uma escola de ensino superior, as professoras-encenadoras iniciaram os trabalhos enfatizando o caráter acadêmico da atividade: com lista de chamada, seminários e avaliações a cumprir para a atribuição de notas na disciplina.

Recordo que, no primeiro momento, achei tal postura incongruente com um processo de montagem, porém, logo percebi o paradoxo de minha impressão inicial. Se considero que o processo de montagem teatral deve ser encarado como um processo formativo, qual seria o problema de utilizar artifícios inerentes ao ambiente pedagógico? A problemática surgiria caso essa postura se encaminhasse para um autoritarismo e partisse para um silenciamento discente. Ponto que não vislumbrei no processo.

Com efeito, a proposição inicial fez com que os alunos-alunas/artistas passassem a investigar o universo temático da montagem não apenas pela via prática, mas teórica também, mediante as avaliações e apresentações de seminários. Essas ações mais vinculadas a uma ideia de disciplina acadêmica, nasciam do material da própria encenação e já instigavam os sujeitos a se verem como parceiros na construção do processo, posto que foram escolhidas por meio de um debate realizado já no primeiro encontro das atividades e, nele, foi decidido que seriam pautadas pelo universo temático adolescente e do texto dramático utilizado⁶⁷.

Cabe destacar que tais apresentações teóricas não eram feitas somente para as professoras da disciplina, mas também para uma banca convidada por elas para avaliar a discussão nos dias de apresentação. Esta banca era formada por um aluno do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC e três professores da rede básica de ensino de Florianópolis e do estado de Santa Catarina. Fato que colocava os alunos-alunas/artistas já nos primeiros embates com o mundo objetivo do tema que tratariam.

⁶⁷ Os assuntos escolhidos para os seminários foram: atiradores nas escolas, filosofia da educação, a ocupação escolar dos secundaristas, maneiras de pular corda, “memes”.

Concomitantemente a isso, desde o primeiro encontro houve um contato intenso com o material criativo do trabalho (tais como: o texto que baseou a encenação, as temáticas que ele evocava e os principais objetos cênicos utilizados, as carteiras escolares).

Esse contato foi realizado por meio de uma série de jogos que as professoras-encenadoras propunham frente ao material. Em síntese, não houve uma etapa de preparação que posteriormente levaria à construção de cenas, mas um confronto direto por meio de atividades inspiradas nas temáticas e ações que circundavam o ambiente escolar, ponto focal do texto a ser encenado, das quais posso citar: empilhar e desempilhar as carteiras, sentar nelas de formas diferentes, ler o texto em voz alta e inserir uma memória pessoal em seu meio, pular corda de diferentes maneiras, dançar uma música criando relações e imagens com o grupo inteiro (ação que chamavam de *baladinha*), visita e desenvolvimento de atividades dentro de uma escola básica, dentre outras.

Assim, no primeiro mês de trabalho, as atividades buscaram explorar o material proposto e não culminar necessariamente nas cenas que comporiam o espetáculo. Após o primeiro mês, um dia antes do primeiro ensaio aberto, algumas das atividades foram estruturadas para serem apresentadas para convidados e alunos da UDESC (prática repetida três vezes posteriores⁶⁸, ocorrendo após a passagem de cada mês da disciplina).

Essa primeira estruturação foi a realização pública das atividades que estavam sendo experimentadas em sala de ensaio, compondo, assim, uma exibição do processo e dos disparadores criativos utilizados até então. Alguns podem ser vistos na composição a seguir:

Figura 7 – Procedimentos utilizados na montagem *O Coro dos Maus Alunos*



⁶⁸ Os quatro ensaios abertos ocorreram no Centro de Artes da UDESC em: 15/03/2018 e 19/04/2018 (exclusivamente para alunos da UDESC e convidados), 17/05/2018 (para todos os participantes do V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas) e 07/06/2018 (para professores e alunos da Escola de Ensino Médio Maria da Glória. No dia em questão, vieram ao Centro de Artes da UDESC quatro professores e suas respectivas turmas. Tal escola foi a que fora visitada no começo das atividades da montagem)



Da esquerda para direita: explorar possibilidades de ações com as carteiras, improvisar relações em uma sala de aula, pular corda de formas diferentes, empilhar e desempilhar carteiras, mapear afetivamente por meio de cartazes a escola básica visitada, ler o texto dramático e escrever palavras que evocassem uma memória pessoal.
Fonte: Acervo do grupo e autoria das fotos de Gabriel Velasques.

Apesar de não se comprometer como um trecho do futuro espetáculo, o que fora realizado no primeiro ensaio aberto ficou intimamente atrelado ao resultado, dando a tônica do processo desenvolvido ao longo do semestre com esta turma.

Ainda que neste momento não estivessem visando criar cenas, os atos explorados não ficaram apartados delas, não foram tratados como a preparação para algo ou um treinamento que despertaria qualidades necessárias à posterior encenação, mas foram em si os componentes da encenação que esta turma realizou. Tais atividades traçaram relações com a obra investigada e os discentes começaram a lhes atribuir sentidos, fazendo com que elas se tornassem o próprio processo criativo e formativo em si. De alguma maneira pode-se enxergar isto nas palavras de uma das participantes:

Eu ficava imaginando antes de começar a montagem... Meu Deus cara, como vai ser? Porque... eu não imagino como vai ser. Será que elas têm a ideia da cena pronta e vão chegar: “Ah! Vamos testar, quero que vocês façam isso!”? Mas não, foi tipo jogos e... foi muito intuitivo assim, sabe? Deixando muito a gente criar e vendo o que a gente dava de material. (Entrevista, Carla Ramos, 09/07/2018)

Com base no que observei na sala de aula, estes “jogos” dos quais a atriz-aluna se refere, eram em sua maioria um conjunto de desafios que enfocava em sua execução aspectos físicos em detrimento de aspectos psicológicos ou racionais e, com isso, promoviam a criação de protonarrativas que surgiam no seio do próprio jogo. Ao invés de ser meio para uma finalidade, os trabalhos aqui desenvolvidos tiveram um caráter autônomo que encontrou suas justificativas na execução do próprio ato. Em resumo, eles **até** poderiam culminar em cenas, mas esse não era o objetivo principal.

O caráter “intuitivo” que a atriz-aluna relata me parece desvelar que era durante a execução prática dos jogos propostos que ocorria a atribuição de sentido ao que era realizado. Se, inicialmente, tais práticas pareciam não revelar seus motivos, no confronto genuíno com os

materiais de atuação (texto, objetos cênicos, espaço, outros atores...) suscitarão uma série de descobertas naqueles indivíduos. Logo, as justificativas aqui não vieram de um encadeamento racional das ações ou fundamentadas por um elemento externo ao jogo, mas criadas durante sua prática, tal como *rasgos de intuição*. Uma outra aluna-artista relata aspecto semelhante ao refletir sobre os trabalhos realizados em sala de aula:

A princípio você não entende muito bem o que tá acontecendo e aí você vai descobrindo o que é o processo ao longo dele, e só realmente entende quando tá tudo montado, porque até então parece confuso. Então a gente as vezes parte de imagens que não precisam no primeiro momento ter conexão, mas vão gerar sentido depois. (Entrevista, Bruna Ferracioli, 11/07/2018)

Focalizados na resolução dos problemas inspirados pela temática do processo (empilhar as carteiras, pular corda de formas diferentes, dançar uma música construindo imagens com o grupo...), os discentes se abriam para as relações consigo, com o espaço, com os elementos de cena e com os parceiros de jogo, criando, assim, certa porosidade para os estímulos e atribuindo-lhes sentido em sua execução. A atividade em si não era o mais importante, mas o que ela poderia suscitar. Como relatou uma das professoras-encenadoras:

Muitas vezes o modo como eles faziam isso ou o princípio que vai dar o *start* era mais importante que a execução em si. A execução estava atrelada ao sentido. (Entrevista, Bárbara Biscaro, 13/12/2018)

Enxergo neste movimento uma concepção pedagógica na qual não há separação entre formação e produto: o processo em si foi formativo, e o trabalho de criação já trazia em seu bojo aprendizados ao fomentar a criação de sentidos em seus participantes. Tal ponto pode ser entrevisto na fala realizada pela mesma professora-encenadora no 3º ensaio aberto. A respeito de um dos procedimentos utilizados ela diz:

Na montagem, a *baladinha* ficou todo um outro negócio. A baladinha começou a virar um processo de criação, começou a virar um monstro. Isso foi muito legal porque foi o processo que foi permitindo que isso acontecesse. Não é só um momento que a gente pega e dança, que a gente esquece da vida e entra em sala, mas é um exercício de criação e que a gente tá conseguindo fazer juntos graças ao amadurecimento de fazer as baladinhas, mas isso foi uma transformação natural. Era um exercício só para aquecê-los, daí começou a virar um procedimento de afecção. (Transcrição de fala do debate ocorrido após o 3º ensaio aberto realizado no V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas, Bárbara Biscaro, 17/05/2018)

Tal ação consiste na reprodução de músicas no início das atividades práticas para que os participantes dançam livremente extravasando as tensões corporais iniciais. Cabe considerar que a *baladinha* já era utilizada pela docente como proposta de aquecimento em outras disciplinas que ministra na instituição. O que chama atenção ao seu uso na montagem aqui investigada é que se tornou procedimento criativo, à medida que se transformou em jogo e incorporou os saberes dos envolvidos.

No processo de *O Coro dos Maus Alunos*, colocava-se cerca de três músicas para que todos os presentes dançassem e interagirem nesse breve momento. Os discentes eram responsáveis pela escolha do repertório musical, ponto que permitiu-lhes incorporar suas referências e as do tema que tratavam⁶⁹ ao processo-formativo. Nas primeiras vezes em que fora executada na sala de ensaio, o principal intento da *baladinha* era o aquecimento, mas seu potencial estético e relacional foi crescendo à medida que era praticada, de modo que, como relata a própria professora-encenadora, o procedimento ganhou vida própria e se fez presente na estrutura do espetáculo final.

Figura 8 – *Baladinha* em cena no terceiro ensaio aberto



Fonte: Acervo do grupo e autoria da foto de Jerusa Mary – 17/05/2018.

⁶⁹ Tal ação fez com que as músicas utilizadas fossem trazidas pelos alunos/alunas-artistas e, tendo em mente que a montagem retratava o ambiente escolar, foram escolhidas por meio de uma investigação realizada por eles a respeito do repertório escutado por adolescentes em escolas do ensino médio de Florianópolis. Desse modo as principais referências utilizadas foram funks nacionais e músicas pop internacionais.

No quinto encontro da disciplina, essa professora-encenadora verbaliza um Foco, ainda que frágil, para a atividade: criar relações entre os parceiros e o espaço. Nesse encaminhamento, ela soma a ideia de aquecimento a lógica de um jogo de tecer relações. O que era só aquecimento, torna-se também jogo. Ainda que fugaz, tal diretriz deu forma a uma espécie de problema a ser solucionado e passou a engajar os discentes de maneira diferente, fazendo com que, nas ocasiões em que só fui espectador dessa atividade, meu interesse na observação aumentasse consideravelmente, pois a regra fomentava a criação de imagens improvisadas, aleatórias, mas que possuíam certa harmonia grupal que atraía o olhar.

Essa ação foi apenas um dos jogos improvisados absorvidos diretamente na encenação. Durante o processo da montagem, muitos outros foram experimentados; alguns incorporados diretamente ou parcialmente à cena, outros descartados.

Os incorporados diretamente se fazem presentes na cena inicial (momento em que todos dividem o mesmo texto), em alguns dos interrogatórios (ao fazer com que o jogo seja “imitar o diretor”), mas, principalmente, no momento que atores e atrizes, e uma parcela dos espectadores dos debates, batizaram como *recreio*. Cena não presente no texto e que na sequência da encenação ocorre após a primeira aula do professor. Nela os alunos/alunas-artistas pulam corda, fazem a *baladinha*, cabo de guerra, jogam “queimada”, entre outras proposições que foram mudando no transcorrer das apresentações do espetáculo. O que ocorre é a exposição direta das atividades de jogo frente ao público. Em certo sentido, o modo como esta incorporação direta foi trabalhada me lembrou as reflexões do teórico francês Denis Guénoun:

O jogo é agora uma *práxis* na medida em que, mesmo que ele produza surtos de identificação (e produz, com certeza), mesmo que ele coloque em movimento *personificações imaginárias*, não são estas figurações que o instituem e o movem, mas sua auto exposição como existência em cena. O jogo, diante de nós, joga com a ostentação concreta, prática, com jogadores concretos e práticos que aplicam a seus movimentos, sua voz, seu comportamento, seus membros, sua pele, seu olhar, a exigência de uma exibição íntegra. (GUÉNOUN, 2019, p. 136)

Guénoun aponta com esta fala a capacidade que o jogo possui de adquirir certa existência autônoma, ou seja, ser autossuficiente e não estar necessariamente subserviente a narrativa ficcional de um espetáculo. A experiência viva e a materialidade física do ato já comportam em si características que atraem o olhar e carregam uma potência estética. A meu ver, essa concepção salta aos olhos no caso de *O Coro dos Maus Alunos*, pois circunscritos diretamente dentro da trama da encenação, mas não obrigatoriamente funcionalizados pela narração do cosmos fictício da obra, a execução de uma série de jogos passou a surpreender-se como cena.

Obviamente existia a possibilidade de que os espectadores projetassem em sua execução uma narrativa relacionada ao que estava sendo realizado, mas do ponto de vista de quem os executava, eles ainda eram os desafios em si e, por isto, carregavam a possibilidade de serem vivenciados e respondidos de formas diferentes de acordo com as necessidades que surgissem no instante de sua execução. Não culminaram em uma cena, eram, em si, a cena. Esse encaminhamento atrelava, então, a ludicidade dos atos de jogo a uma estruturação cênica, mantendo com isso a performance dos atuantes repleta de características inerentes ao jogar, tais como o risco, prazer, invenção e imprevisibilidade.

Já os jogos parcialmente incorporados à cena referem-se à utilização das descobertas ocorridas em suas práticas; sem enfatizar seu caráter jogado e imprevisível, e sim o que fora achado/vivenciado no transcorrer das atividades, fazendo com que a própria estrutura final do espetáculo seja, em alguma medida, um depoimento do que ocorreu na sala de ensaio. Destaco como exemplos o “arremesso de carteiras” e a inserção do que chamo de “depoimentos pessoais como depoimento do processo”. Na opinião de uma das professoras-encenadoras:

Teve um ensaio aberto específico, que foi o último se não me engano, quando eles descobriram a coisa de jogar as carteiras e aconteceu em cena aquilo. Tipo... nunca tinha acontecido... E foi muito impactante pra mim porque eu fiquei muito tensa com aquilo. “Gente... O que eles vão fazer? Eles vão quebrar tudo. Eles vão matar alguém” [como tentativa de verbalizar na conversa o pensamento que teve no momento]. Então eu acho que esse ensaio aberto especificamente que a gente jogou as carteiras e que a gente estava numa crise imensa... Assim, tava todo mundo meio brigado, os ânimos não estavam bons. As pessoas estavam com uma autoestima meio baixa, não acreditando muito no trabalho, achando que... aquele momento em que vai patinando o processo. E daí eu propus que a gente no ensaio aberto falasse de uma dificuldade que estava tendo no processo. E a gente decidiu isso assim... uma hora antes de começar o ensaio. Cada um ia pra um canto, pensava no que ia falar e a gente ia apagar a luz e cada um ia falar e a gente ia ouvir, né? Tipo... não dava nem para discutir porque o público todo tava lá na frente. Era um exercício de escuta e... E foi muito importante esse momento, porque foi o momento também que esse tom pessoal entrou dentro da encenação e como aquilo também gerou um *link* com o público que foi uma descoberta do trabalho. [...] Esse momento foi bem importante porque mudou o rumo da encenação também, porque a gente decidiu deixar os depoimentos no trabalho. (Entrevista, Bárbara Biscaro, 13/12/2018)

O caso das carteiras de que a professora se refere, ocorreu no último ensaio aberto no qual os alunos/alunas-artistas improvisavam relações em uma sala de aula e exploraram ações com as carteiras⁷⁰ frente ao público. Naquele momento, um dos discentes arremessou uma carteira no meio do palco, ao que os outros começaram a fazer também. Os arremessos, que nunca haviam sido realizados nos ensaios, passaram a empilhar as carteiras aleatoriamente, criando uma escultura caótica de madeira e ferro, bem como instaurando um clima de tensão na sala. A potência da soma “ação-imagem” foi tamanha que foi assimilada pelo espetáculo como cena, dando forma aos momentos que antecedem a entrada dos alunos na reunião em que o professor é demitido e acontece o disparo da arma de fogo.

Já os relatos pessoais citados na fala da docente são em si um depoimento vivo do processo criativo-formativo. Por se tratar de um grupo heterogêneo, eventualmente os desejos e o nível de empenho que cada indivíduo dedica à montagem são divergentes. Tais condições estavam criando rugas entre os participantes que ecoavam para o processo em si. Durante o transcorrer da montagem já havia ocorrido conversas e debates na tentativa de resolvê-las, mas, nos meses finais do primeiro semestre de 2018 ainda eram bem latentes. Assim, após uma breve discussão ocorrida pouco antes do último ensaio aberto, as professoras-encenadoras sugeriram que em um momento desta abertura ao público, cada um, inclusive elas, falasse uma inquietação pessoal a respeito do processo.

A proposta trouxe uma tônica confessional para a montagem e fez com que essa partilha também acontecesse no espetáculo final. Porém, não mais sobre o processo da montagem em si, mas sobre lembranças que os alunos/alunas-artistas tiveram em seu período escolar. A ação deu margem para a partilha de histórias sobre racismo, *bullying*, homofobia, etc.

Observo então que mais do que ideias pré-concebidas a serem testadas como cenas, essa prática foi moldada no lançamento de desafios para aqueles estudantes e – quer seja por meio da exposição de sua execução ou apenas de suas descobertas – resultaram em cenas.

Tais propostas foram investigadas por si, não eram meio para uma finalidade, mas pontos de exploração dos materiais de atuação com os quais eles tinham que lidar. Sob a perspectiva que venho discutindo até então, as atividades realizadas lançaram problemas que deslocaram o objeto investigado do uso habitual, por exemplo: “o que se pode fazer com uma carteira escolar?”. A partir daí, estabeleceu-se sobre o alvo da investigação a lógica do *tempo livre*, o objeto era retirado de sua funcionalização imediata e abria possibilidades de uso distintas. No caso da carteira escolar, como pode ser visto na figura da página seguinte, além

⁷⁰ Procedimentos presentes na figura 7 da página 116 deste trabalho.

do empilhamento, essa proposição deu forma a ações que a transformaram em prisão, trono, ringue, máquina de guerra, representação de identidade e luta estudantil na formação de trincheiras...

Figura 9 – O diretor em seu “trono” e os alunos fugindo dele em um dos inquêritos.



Fonte: Acervo do grupo e autoria da foto de Jerusa Mary – 17/05/2018

As conclusões não eram dadas, mas exploradas por meio da observação investigativa e curiosa dos participantes. Não havia respostas “certas/erradas” ou caminho a ser replicado, havia apenas um problema posto em jogo e pessoas dispostas a solucioná-lo. Além de apontar novas formas de uso, o surgimento dessas resoluções desvelava também significados ocultos do objeto de estudo investigado, emergindo dele condicionamentos sociais antes velados aos olhos dos observadores. Essa reflexão não se ateu aos elementos cênicos, mas ao processo de encenação como um todo, fazendo com que nas avaliações os discentes questionassem posturas do texto, o espaço inicial para o qual foi concebido o espetáculo⁷¹ e a própria atuação que parecia não se encaixar em uma lógica representativa.

O que vi, então, foi uma crença docente na potencialidade dos discentes, os encarando também como autores do processo.

Encenação como prática pedagógica e os alunos/alunas-artistas como jogadores

⁷¹ Inicialmente as professoras-encenadoras propuseram que o espetáculo fosse realizado apenas em escolas. Entretanto, a partir de uma experiência vivida ao longo do processo de montagem, o grupo decidiu que ele deveria ocorrer em teatros e caixas cênicas. Mais à frente deste texto discorrerei sobre os motivos desta escolha.

Considero que a forma como foi proposto o processo de *O Coro dos Maus Alunos* se aproxima das reflexões que Ingrid Koudela (2008b, 2012) realiza a respeito da noção de *encenação como prática pedagógica*.

Entre os anos de 2006 e 2009 a autora brasileira ministrou algumas disciplinas no curso de licenciatura em teatro da Universidade de Sorocaba (UNISO). Nessa trajetória dirigiu quatro montagens teatrais⁷², aproximando cada vez mais a ideia de encenação com a de pedagogia. Nos estudos decorrentes dessas aproximações, Koudela defende:

Encenar significa então organizar movimentos no espaço e estruturar espaços através do movimento, de forma que tornem visíveis ao mesmo tempo espaços tanto externos quanto internos. Através desses espaços, a leitura de mundo abre para novos mundos. A construção simbólica de todos os participantes no processo artístico assume então a feição de uma aventura, de uma viagem de descoberta. (KOUDELA, 2008b, p. 53, 54)

Em outro artigo a respeito desse processo, também conclui que:

A capacidade imaginativa desenvolvida no jogo oferece um número muito maior de hipóteses do que aquelas que a realidade física nos permite experimentar. Característica antropológica mais marcante do homem, o jogo é o núcleo incandescente para a capacidade de exercitar o convívio e construir significados através de experimentos de caráter lúdicos e estéticos de teatro. (KOUDELA, 2012, p. 73)

Ao longo desses estudos, Koudela desvela como o jogo pode fomentar essa sensação de “aventura, viagem de descoberta” na própria encenação em si. Por meio dele, a obra vai tomando forma com as questões que as atividades lúdicas lançam, com as resoluções dadas pelos atuantes, e com as relações criadas com as provocações do coordenador das atividades. Com isto, os sentidos criados pela ação pedagógica não existem de maneira autônoma, *a priori*, mas são construídos nas atividades de jogo que concomitantemente dão forma à cena.

Ainda nesta linha de pensamento, creio ser válido ressaltar que, durante a direção destas montagens, Koudela foi acompanhada pelo pesquisador brasileiro Joaquim Gama (2016). Gama toma um dos processos dirigidos pela autora – *Chamas na Penugem* (2008) – como objeto de estudo de sua pesquisa de doutorado. Em seus escritos, ele reforça que na *encenação como prática pedagógica* o próprio desenvolvimento da montagem teatral tece as investigações prático-teóricas da situação. Não há uma etapa separada que prepara para posterior obra cênica, mas, nessa acepção, o ensino-aprendizagem em teatro está intimamente atrelado à criação

⁷² Sendo elas: *Nós ainda brincamos do que vocês brincam?* (2006), *Peixes grandes comem peixes pequenos* (2007), *Chamas na Penugem* (2008), *A ferida Woyzeck* (2009).

artística em si, de modo que é por meio dela que se investiga e se (re)cria os processos pedagógicos trabalhados.

Ao longo destes estudos, o autor ressalta a importância do *jogo como habilidade de processo*, noção também oriunda das reflexões de Ingrid Koudela em suas pesquisas sobre jogos teatrais e as peças didáticas de Brecht. Tal concepção aponta que na prática do jogo se desenvolve as habilidades inerentes ao processo em que ele é gestado. Em outras palavras, se no jogo teatral o aprendizado se dá na resolução de problemas – fazendo com que o jogador aprenda a elaborar, questionar e organizar um discurso cênico – o mesmo pode ocorrer na ideia de *encenação como prática pedagógica*, tornando as atividades lúdicas realizadas o motor propulsor de sua própria construção.

Na observação que Gama realiza sobre seu objeto de estudo é possível vislumbrar esse processo. Em suas palavras:

Nos encaminhamentos da encenação *Chamas na Penugem*, as oficinas de jogos teatrais tiveram o objetivo de desenvolver as habilidades de processo. As sessões de jogos, apoiadas nos fundamentos apresentados anteriormente, buscaram desenvolver habilidades necessárias à atuação. Nesse sentido, as sessões proporcionaram tanto o prazer do jogo como o desenvolvimento criador, necessários à estruturação da encenação. A encenadora lançava problemas teatrais, referentes à encenação, para que fossem investigados e solucionados pelos atuantes. [...] Foi dessa forma que se efetivou o trabalho de parceria entre os atuantes e a encenadora. Ambos, com base numa série de jogos teatrais, tiveram a tarefa de investigar, experimentar e encontrar soluções criativas para a encenação. A direção surgia das próprias descobertas e das necessidades dos atuantes na elaboração da encenação. (GAMA, 2016, p. 109)

Ainda que as considerações sejam sobre o processo dirigido por Koudela, essa fala poderia ser transposta para a montagem de *O Coro dos Maus Alunos*. Em ambos os casos, o que se tinha era a criação de problemas teatrais e suas soluções decorrentes que, por vezes, se surpreendiam como cena.

Pela ótica da investigação proposta nesta tese, é como se a prática do jogo e a acepção dos alunos-alunas/artistas como jogadores mediasse o objeto a ser conhecido, a encenação, tornando-a a *coisa comum* a ser investigada; que, com a soma das descobertas dos atuantes, dava forma a ela mesma. Uma das consequências desse percurso é um incentivo constante à curiosidade epistemológica dos sujeitos que passam a pensar ativamente sobre o objeto do conhecimento. Encontram nele reflexões não apenas sobre as práticas teatrais realizadas, mas também sobre o universo temático abordado pelo espetáculo, aprendem e ensinam. Sendo assim, enfatiza-se aqui o reconhecimento da importância do educando-educador, posto que estes indivíduos passam a também ensinar as educadoras-educandas sobre o processo de

encenação que elas mesmas participam. Quando questionada sobre como se deu o aprendizado vivido na montagem, uma aluna-artista relatou o seguinte:

Aconteceu naturalmente na prática, tendo que **lidar todo dia com questões** que surgem tanto em cena quanto fora dela, **tendo que resolver questões**. [...] Na verdade começou tudo com os objetos de cena que elas trouxeram que foram as carteiras. Então... a partir desses objetos a gente foi fazendo jogos de improvisação e **com esses jogos criando coisas corporais, criando relações entre atores e atrizes entre atores e esses objetos pra daí criar ideias que surgiam acho que na cabeça delas e a gente foi desenvolvendo ao longo do processo** (Entrevista, Beatriz Gonçalves, 05/07/2018) [Grifos meus]

A meu ver, esse enfrentamento com as questões que a aluna-artista relata demonstra então que não havia soluções a serem apreendidas e replicadas, mas problemas a serem resolvidos gerando então a criação de “coisas corporais, relações...”. Em sua opinião, essas descobertas funcionavam como disparadores para “criar ideias na cabeça delas”, de modo que, aceitar esta implicação indicia que os alunos-alunas/artistas também ensinavam às professoras como encaminhar o processo.

Percebe-se com isso uma espécie de reconfiguração política no microcosmo da sala de aula. Tal como discutido nas seções anteriores deste trabalho, a perspectiva que desponta nesta visão de encenação é o que Rancière já anuncia: uma ruptura da evidência sensível de que há uma ordem “natural” que determina locais específicos para os sujeitos.

Na *encenação como prática pedagógica*, os alunos/alunas-artistas da disciplina de Montagem da UDESC, sendo compreendidos aqui como educandos-educadores, assumem a parcela que lhes cabe do processo de ensino-aprendizagem e, mediante as provocações lançadas pelo objeto de estudo e pelas docentes – aqui vistas como educadoras-educandas – tomam as rédeas do próprio saber. Suas respostas aos desafios lançados não são erros nem acertos, mas possibilidades. Com isso, a discussão teórico-prática sobre quais possibilidades serão seguidas ao longo do trajeto é o próprio aprendizado em si.

Em consonância a esses pensamentos, Gama alerta:

Torna-se significativo que o artista-docente não se esqueça de incorporar à organização do seu trabalho pedagógico em teatro princípios que também são elementos constituintes da produção artística: criação, invenção, experimentação, etc. Isso significa pensar não em transmissão de conteúdos artísticos, mas em proposições capazes de gerar outras criações artísticas, outros olhares sobre a arte. Estabelece-se, dessa maneira, uma rede de conhecimentos na área do teatro, amparada pela habilidade de perceber, conceber e produzir arte. (GAMA, 2016, p. 97)

Desse modo, a *encenação como prática pedagógica* pode ser compreendida, então, como uma perspectiva que privilegia a autonomia dos indivíduos, ao invés de buscar a reprodução de modelos pré-concebidos; revelando-se como indício interessante aos intentos desta tese.

Para evidenciar esse indício, cabe recordar que Paulo Freire defendia que aprender a ler e escrever não se resume apenas a memorização das formas de representação simbólica dos objetos, mas envolve também a capacidade de “nomear o mundo” (FREIRE, 2018, p. 76), de modo que tal processo edifica e reconstrói a própria visão de mundo dos sujeitos. Assim, caso se reconheça que encenar é uma forma de articulação do discurso cênico, maneira de organizar a escrita performativa na tessitura da cena, esta construção conjunta proposta na *encenação como prática pedagógica* ecoa na autonomia do ser que passa a refletir sobre o próprio campo simbólico que encena ao invés de apenas colocá-lo em prática.

No caso de *O Coro dos Maus Alunos*, o trabalho não se deteve a um objeto estético que concretizava a visão das encenadoras, a um espetáculo teatral findado tal como fora concebido em seu projeto, mas enfatizou seu caráter processual. O transcorrer das tomadas de decisões propostas pelos jogos auxiliou na construção de uma série de *noções* sobre a prática cênica, não só nos discentes, mas nas docentes também. Observo, assim, que as pessoas envolvidas não reduziram sua prática à uma reprodução de visões prévias que eventualmente possuíam sobre o ofício teatral, mas no confronto direto com desafios e na reflexão sobre eles, traçaram um percurso para compreender a própria trajetória no processo.

Isso não significa que o espetáculo resultante aqui investigado seja uma sequência de atividades de jogo completamente improvisadas realizadas frente ao público. Sua trama possui uma série de cenas pautadas pela lógica de jogo (regras, limites, volição, imprevisibilidade e desafios), mas que, de alguma maneira, seguem um roteiro previsto. Como concluiu uma das acadêmicas:

Na verdade, é uma mistura, tem algumas cenas que a gente joga os jogos e tem umas que a gente faz a cena que a gente planejou. Porque no prólogo, né? É um jogo. A gente nunca sabe como vai ser o prólogo e dá pra ver que toda apresentação, mesmo que a gente tenha ali um roteiro pra seguir, a gente não sabe quem vai falar o quê, qual vai ser a movimentação de todos os atores e atrizes... (Entrevista, Carla Ramos, 09/07/2018)

A aluna-artista se refere ao prólogo, pois tal cena poderia ser considerada como um jogo de regras com percurso fluido, mas com um final determinado. No texto dramático de que a encenação se baseia, o prólogo é notadamente dividido em falas e personagens. Entretanto, a

proposição cênica lançada era a de que o texto poderia ser dito por qualquer um dos alunos/alunas-artistas, desde que se mantivesse a sequência original. Dessa maneira, a cada apresentação, o prólogo muda de forma, pelas relações que os que jogam tecem entre si, consigo mesmos, e com o público.

Ainda a respeito da relação entre os jogos e as cenas, outra aluna-artista relata:

A gente tinha vários exercícios de aquecimento, corda, baladinha... e eu achava que isso ia cair fora, né? Só que essas coisas que eu citei não caíram fora porque elas foram bem recebidas por quem assistiu. E aí foi moldando um pouco a cara do trabalho. E ele foi se formando. Ele não é só espetáculo. Ele é espetáculo, é processo, é decidido na hora, é marcado antes também. (Entrevista, Bruna Ferracioli, 11/07/2018)

Essas duas observações trazem em seu discurso o reflexo de uma prática processual fundamentada na resolução de questões pautadas pelo jogo. Tal condução fez com que se ativasse, nas pessoas envolvidas, uma postura que flertava com o aspecto performativo da ação, uma vez que enfatizava as descobertas dos artistas ao lidar com os problemas que a encenação lançava em detrimento a uma imersão no cosmos ficcional da obra. Esse ponto evoca novamente as reflexões de Denis Guénoun sobre a prática teatral:

[...] se o personagem, ou, ao menos, sua eficácia, sua força imaginária (e com ele todo o aparato de seus lugares, tempos, ações imaginárias, ou, ao menos, sua capacidade de enfeitiçar abandonaram o espaço da representação teatral, isto significa que *no palco hoje só resta o jogo dos atores*. Claro, ainda encontramos ali personagens e efeitos imaginários ligados aos papéis. Mas são agora efeitos secundários, que não sustentam mais a singularidade do teatro e não trazem mais em si nem com eles, a razão de sua necessidade. [...] O jogo do ator não é mais determinado pelo imaginário dos personagens. Ele roça neles, chama-os ou os ignora, depende: mas não lhes *obedece* mais. [Grifos do autor] (GUÉNOUN, 2019, p. 130, 131)

Essas reflexões parecem encontrar eco no caso aqui investigado, pois uma ênfase no aspecto lúdico das atividades e não na construção de personagens ou na narrativa da fábula, minou uma busca pela ilusão. Isso não implica afirmar que a história ou o universo representativo da obra foram irrelevantes ou desconsiderados na encenação, mas sim que a condução do processo criativo-formativo privilegiou a lógica do jogo em detrimento à lógica do papel, explorando os modos como os problemas suscitados fossem resolvidos, cunhando uma postura mais autoral para os artistas na construção das cenas.

Considero que este destaque dado à lógica do jogo abre espaço para uma dinamização da construção de sentidos para as atividades. Como visto nos tópicos anteriores, o jogo ocorre em uma zona intermediária, entre a realidade lúdica e a cotidiana, de modo que sua execução

ênfatiza o “aqui-agora” da atividade, sua imprevisibilidade e pode evidenciar a materialidade dos jogadores e de seus atos. Nesta perspectiva, traz a possibilidade de rearticular a construção do que se é visto e praticado ao explorar estas ações para além de um ponto dado, pré-elaborado, ultrapassando a necessidade de concretizar a ficção proposta na narrativa. Em pensamento semelhante, Pupo afirma:

Daí a complexidade dos fenômenos com os quais nos defrontamos ao propor aprendizagens mediante processos lúdicos. Da relação entre o corpo real do jogador e a figura imaginária que ele delineia através de seu corpo, surge a ficção concretizada cenicamente. (PUPO, 2001, p. 185)

Portanto, ao evitar uma busca pela ilusão, bem como criar espaços na encenação para uma atuação improvisada, evitou-se o alcance de um “caminho único”, “correto” a ser alcançado. A utilização do jogo como força motriz da criação (e dos aprendizados cênicos) suscitou outras camadas para a construção de sentido nas atividades. No caso dos atuantes, isso permitiu que se desprendessem da necessidade de concretização de uma narrativa prévia (ainda que ela estivesse presente no “fundo” da cena) e articulassem a construção simbólica da própria performance por meio das relações e desafios do jogo.

Já no caso dos espectadores, mesmo que pudessem enquadrar as atividades lúdicas observadas dentro de um cosmos ficcional, o fato dessas carregarem certa imprevisibilidade e, por vezes, irromperem dentro da sequência narrativa (como quando os alunos/alunas-artistas soltam uma música e fazem a *Baladinha* ou quando gritam *Alerta!*⁷³ no fim de uma cena e passam a jogar esse jogo), evidenciava a materialidade da ação e os convidava a construir os próprios sentidos do que observavam.

Esta acepção amplia a reflexão aqui traçada pois considera os alunos-alunas/artistas como propositores de jogos no contato com a(s) plateia(s). Elas e eles se afastaram da figura de artistas que buscam ensinar algo ou produzir um efeito estético previamente elaborado na sala de ensaio. O que fazem é propor jogos de construção de sentido que convidam as leituras e reações do espectador para a cena. Tal convite ocorre as vezes de maneira alusiva nas cenas

⁷³ “Alerta!” é um jogo no qual um participante está de costas, separado do restante do grupo e com uma bola nas mãos. Ele sugere um tema (como exemplo: “Bichos”) e cada participante do grupo sussurra no ouvido de um representante um elemento da temática proposta (“cachorro, gato, coelho...”). Em seguida, o representante anuncia para o indivíduo que está separado do grupo todos os nomes escolhidos. A partir de então, o sujeito lança a bola para o alto chamando um destes nomes e o jogador correspondente deve pegá-la enquanto todos os outros correm até que ele a tenha em mãos, ficando paralisados a partir deste momento. Em seguida, o jogador que agora possui a bola pode dar um número de passos igual ao das sílabas da palavra que o representava (“ca-chor-ro” = 3 passos) e tentar atingir um dos sujeitos paralisados. Caso acerte, o ciclo se reinicia e o atingido passa a ser o que irá sugerir um novo tema. Na encenação de “O Coro dos Maus Alunos”, o “Alerta!” ocorria após os anúncios das propostas que o novo diretor faz para a escola e antecedia o primeiro interrogatório.

mais desvinculadas de significados diretos (*Alerta!*, *Baladinha*, *Pular corda...*) e, em outras, de maneira mais ativa – como exemplo o momento em que solicitam ao público que os insultem em cena⁷⁴.

Tal visão, além de aproximar o espectador do processo de construção da obra, coloca o processo criativo-formativo em movimento constante, inconcluso, já que atualiza-se nas relações que se estabelecem entre participantes de cada apresentação. Cada grupo de jogadores-espectadores pode oferecer aos jogadores-artistas respostas distintas aos estímulos do espetáculo.

Em síntese, o que foi proposto ao longo da condução desse processo era a confissão de que os envolvidos mostrassem a execução de ações, jogos. No trânsito entre cenas que ora evidenciavam o aspecto imprevisível do jogo, ora detinham-se a finais pré-elaborados na sala de ensaio, os atores e atrizes eram, aqui, jogadores nesse processo criativo-formativo.

Creio também que devido a prática da montagem se dar por meio de jogos e de desafios confrontados na cena, ela induziu seus participantes a não replicar sistemas de atuação já estruturados. Este aparente desamparo de um modo de atuação já conhecido encontra consonância nas reflexões do pesquisador brasileiro Matteo Bonfitto sobre o trabalho de atores e atrizes. Para o autor:

[...] cada sistema de atuação permite o levantamento de uma série limitada de problemas durante o processo de criação de um espetáculo. O sistema concebido por Brecht, por exemplo, não é capaz de responder as questões que são implícitas no sistema grotóvskiano; da mesma forma o sistema de Stanislavski não responderá aquelas geradas pelas formulações de Artaud, etc. Cada sistema de atuação carrega em si um quadro de referências, o que, por sua vez, gera processos perceptivos específicos. (BONFITTO, 2009, p. 40)

Nessa perspectiva, considero que a forma como foi conduzido o processo criativo-formativo de *O Coro dos Maus Alunos* demandou uma série de questões singulares à própria obra, tornando difícil recorrer a um modelo de atuação específico. Na falta de um sistema de referências estabelecido, os alunos/alunas-artistas trabalharam a partir da exploração direta dos materiais de atuação deste processo (texto dramático, temáticas dos seminários trabalhados, visitas à escola, músicas do universo adolescente...). Com isso, passaram a criar procedimentos de afecção próprios, bem como respostas aos desafios destes procedimentos, culminando, portanto, no que considero uma reinvenção de práticas e saberes.

⁷⁴ Como será visto mais adiante, há uma cena do espetáculo na qual o personagem professor pede que os alunos o insultem. Na encenação, esta cena foi construída de modo que todos os alunos/alunas-artistas fazem esta solicitação ao público.

3.3 – JOGO COMO PROFANAÇÃO E REINVENÇÃO DE SABERES

A partir das observações já traçadas, analiso o ocorrido à luz da ideia de *profanação* do filósofo italiano Giorgio Agamben (2007). O autor aponta que o termo *consagrar* – ou ainda *sacralizar* – retira as coisas da esfera do direito humano, lançando-as aos deuses, subtraíndo-as do uso comum que os indivíduos poderiam lhes dar. Já *profanar* significa restituir o que, porventura, está sacralizado e devolvê-lo ao uso comum. Nesta perspectiva:

A atividade que daí resulta torna-se dessa forma um puro meio, ou seja, uma prática que, embora conserve tenazmente a sua natureza de meio, se emancipou da sua relação com uma finalidade, esqueceu alegremente o seu objetivo, podendo agora exibir-se como tal, como meio sem fim. [...] Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas. (AGAMBEN, 2007, p. 66, 67)

A despeito da metáfora divina, este pensamento ilustra o seguinte movimento: em certo sentido, sacralizar algo é atribuir-lhe um uso específico e já dado que dificilmente será questionado, enquanto profanar seria justamente a utilização do que fora sacralizado de uma maneira diferente do que determina o uso estabelecido.

Nesta ótica, creio que ao experimentar técnicas, metodologias e investigações sobre a atuação por intermédio dos questionamentos que o processo criativo-formativo *O Coro dos Maus Alunos* lançava para seus participantes, suas funções que, por vezes, poderiam estar fortemente atreladas a uma estética teatral específica¹ ou até mesmo sacralizadas para aqueles indivíduos, foram redescobertas, estimulando assim sua profanação.

Nesse viés, ao encarar a encenação como uma prática pedagógica, os jogos propostos lançavam questões inerentes ao próprio fazer e, nas respostas emergentes, suscitavam a profanação ao fazer com que os artistas envolvidos ressignificassem aspectos que lhes interessavam dos estudos e reflexões acerca de seu ofício, aproveitando, cada qual a sua própria maneira, o que consideraram útil à prática individual. Desvinculados de seu uso original, procedimentos diversos foram recombinaados e passaram a dialogar com uma estética e proposição que não fariam habitualmente.

Em outras palavras, a construção das cenas por meio de jogos e desafios fomentou a profanação que promoveu um novo uso do que porventura estivesse sacralizado para estes indivíduos e, através destas reutilizações, uma das portas que se abriu foi a junção de elementos que antes poderiam ser considerados incoerentes.

Cabe salientar que uma mera colagem de métodos, práticas e exercícios oriundos de fontes diversas não condiz com a reflexão aqui engendrada. Não creio que a profanação e

reapropriação de métodos aqui apontada ocorreu de maneira estanque, mas por meio das relações que os participantes estabeleceram com as propostas adotadas para o encaminhamento de sua prática.

De certa forma, a anexação de procedimentos diversos, visando à criação de um outro tipo de formação, já ocorre no trabalho de atores/atrizes⁷⁵. A potência desse ato em específico está no pensar a formação do artista por meio de fissuras, dos vazios que unem suas escolhas. Esses interstícios podem ser preenchidos pelas relações subjetivas que cada um entabula com os procedimentos profanados e o modo como eles passam a lhe fazer sentido.

Nessa perspectiva, tem-se então um choque entre a objetividade do objeto a ser conhecido e a subjetividade de seus praticantes, de modo que se assemelha ao que vem sendo defendido ao longo desta tese, a observação da encenação como a *coisa comum* e a uma acepção do processo de ensino-aprendizagem no qual os sujeitos envolvidos (educador-educando e educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Desse modo, atores e atrizes distintos puderam seguir exatamente os mesmos processos de formação, mas a maneira como os rearranjaram e preencheram as fissuras dessa reapropriação pôde proporcionar encaminhamentos práticos bastante divergentes.

Pensar tal reflexão à luz do conceito de jogo pode desvelar aspectos interessantes. Retomando o pensamento de Roger Caillois:

O jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta *que é livre dentro dos limites das regras*. Essa liberdade do jogador, esta margem concedida a sua ação é essencial ao jogo e, em parte, explica o prazer que desperta. [Grifos do autor] (CAILLOIS, 2017, p. 39)

Essa capacidade inventiva que Caillois atribui ao jogo possui consonância com minhas observações sobre como os questionamentos e formas de condução do processo do *O Coro dos Maus Alunos* tomaram um corpo prático. Considero que a exploração das questões que o material criativo evocou aconteceu por intermédio de dispositivos que podem ser associados a reflexões sobre atuação e pedagogia do teatro, das quais destaco: os jogos teatrais de Viola Spolin e os *indutores de jogo* investigados por Jean-Pierre Ryngaert.

⁷⁵ A adoção de práticas e exercícios oriundos de fontes distintas já é utilizada nas propostas de formação de atores e atrizes. Tal ação não é em si inovadora e já foi praticada por diversos estudiosos do ofício cênico, tais como Grotowski que, no decorrer de suas fases, passou pela utilização de cantos haitianos, exercícios plásticos e as reflexões sobre ação física de Stanislavski; outro exemplo pode ser visto em Barba que observou manifestações espetaculares de fontes diversas para edificar sua proposta inicial de treinamento com atores; ainda é possível citar Stanislavski, visto os constantes estudos que apontam suas relações com áreas distintas do conhecimento e, até mesmo, a influência do Yoga na edificação de seu sistema. Para mais informações sobre tais pontos, verificar respectivamente FLASZEN; POLLASTRELLI; MOLINARI (2010), BARBA (1994) e MAHFUZ (2014).

No caso dos jogos teatrais, ao se criar atividades com focos que sintetizavam as problemáticas das cenas, abriu-se a possibilidade para que os jogadores profanassem o que estava sendo realizado. Por conceber tais práticas como jogos, não foram propostas respostas certas/erradas, mas maneiras de lidar com a situação e, desse modo, tal qual apontado na encenação como prática pedagógica, o processo se tornou a *coisa comum* investigada pelos discentes, encontrando assim soluções que edificavam o próprio saber e que, por vezes, tomavam corpo de cena. Como relembra um dos participantes:

A gente tava fazendo a cena e toda vez ficava travado. Daí a Bárbara puxou a gente pra fazer esses jogos, fez a gente correr, fez a gente xingar, fofocar, um grupo humilhar outro, a gente fazer isso com vocês também [eu, o monitor da disciplina e a outra professora-encenadora]. E eu acho que... esse momento mudou tudo. Parece que aquele jogo deu uma sensação diferente pra gente. Os jogos começaram a fazer a gente perceber o que tá acontecendo na cena... Colocar essas ações na cena e no personagem. E como a proposta inicial era que cada um não tivesse um personagem, a ideia era trabalhar com a subjetividade de cada um e nessa ideia de coro. Talvez a gente antes tivesse muito perdido de como atuar, como lidar, como estou em cena? E eu acho que esse jogo ajudou a gente a perceber que essas ações nos colocam na cena e o personagem é isso. É a gente nessa situação (Entrevista, Ale Berra, 25/04/2018)

A fala em questão remete a um trecho específico do texto dramático no qual o professor solicita que os alunos o insultem. A montagem de tal cena foi umas das dificuldades iniciais do processo. Na tentativa de superar tal entrave, foi desenvolvida uma série de trabalhos físicos seguidos de propostas pautadas pela *blablação* focalizada nos verbos supracitados em sua fala.

Como apontado pelo discente, o entrave inicial e a paralisia frente à busca por uma "solução correta" foram transformados quando dinamizados por meio de um desafio lúdico. Isso não só possibilitou uma forma de ação mais fluida para os participantes, como desvelou possibilidades semânticas do texto dramático, à medida que elas eram experimentadas por meio do foco e não da significação imediata das palavras. Tais ações fizeram com que, na encenação, esta cena fosse performada por todos os alunos/alunas-artistas, falando diretamente ao público, desempenhando o papel de professor, enquanto os espectadores eram encarados como os alunos, conforme pode ser visto na figura 10.

Figura 10 – “Quero que me insultem agora.”: O “professor” pedindo para que os “alunos” o xinguem.



Fonte: Acervo do grupo e autoria da foto de Fred Gustavos – 14/11/2019

Se inicialmente os discentes estavam “perdidos em como atuar, como lidar” com a cena, em jogo as necessidades técnicas foram dinamizadas pelo desafio lúdico sem partir de pressuposições estéticas, fazendo com que esta maneira de atuar fosse sendo descoberta por eles no processo. Essa observação carrega em seu bojo o segundo elemento identificado, os *indutores de jogo* investigados por Jean-Pierre Ryngaert.

A meu ver eles marcaram presença de forma indireta na montagem, principalmente no fomento a capacidade de jogo dos praticantes e na relação que os sujeitos criaram com os espaços. Por vezes, durante o processo de montagem, as professoras-encenadoras solicitavam que as carteiras escolares fossem organizadas na forma de sala de aula, colocando todos os praticantes nesta área de jogo e pedindo-lhes, sem nenhuma diretriz específica, para que improvisassem naquele espaço. A meu ver, recorrência dessa prática atuou em dois os sentidos: 1- “recarregar o espaço”, 2- na criação de microações presentes em todo o jogo do espetáculo.

O primeiro caso aconteceu devido ao fato das carteiras enfileiradas evocarem imediatamente a lógica institucional de uma sala de aula. Quando os alunos-alunas/artistas eram postos neste local, colocavam tal espaço em jogo. Eles começavam o utilizando pelo seu significado imediato, o da sala de aula, para no transcorrer do processo ressignificarem poeticamente esta espacialidade por meio do jogo teatral.

Assim, o espaço construído e reconstruído passava a evocar outras significações concretas nas improvisações (prisões, parquinhos, veículos...), mas também propostas que atingiram espectros sensíveis sem significação imediata (como quando ao colocarem as carteiras ao acaso na sala e a maioria da turma ficou de pé sobre elas olhando para um único jogador ajoelhado no chão). Essas experimentações recarregaram os sentidos daquela espacialidade, retirando-a de uma lógica habitual. Isso deu forma a imagens que foram levadas à cena, culminando no segundo eco que os indutores de jogo promoveram no grupo: a criação de microações, presentes durante todo o jogo do espetáculo.

Uma série de cenas de *O Coro dos Maus Alunos* não possui marcas pré-determinadas, mas uma orientação para se relacionar com o posicionamento dos parceiros em cena. Uma espécie de jogo no qual os alunos-alunas/artistas estariam atentos ao que estivesse ocorrendo e se ajustariam, da maneira que considerassem significativa. A imprevisibilidade deu ao espetáculo um tom de partida, colocando os participantes em um certo estado de risco e atenção constante, o que fomentou uma escuta, cumplicidade e presença na cena.

Assim, quando os procedimentos utilizados/criados em *O Coro dos Maus Alunos* conseguiam ser praticados tal como jogos, ou seja, quando colocavam seus participantes em *estado de jogo*, carregavam consigo as possibilidades de profanação na “liberdade regrada” que davam aos jogadores para resolução das questões neles lançadas. Havia uma reinvenção, um novo uso – quer seja das maneiras de atuação, dos elementos cênicos ou do espaço – inspirado pelos desafios lúdicos regrados.

Nesse viés, os envolvidos passaram a construir conhecimento a respeito da prática que faziam, o novo uso não era doado, mas descoberto. Fato que demonstra que a profanação se apresenta atrelada à ideia de autonomia e reinvenção de saberes que reivindico nesta tese e, no caso da montagem investigada, um dos fatores que promoveu seu alcance ocorreu por meio do *estado de jogo*.

Essa potência profanadora do jogo já é alertada por Agamben (2007). Segundo o filósofo, a sacralização de algo está relacionada a conexão imediata entre um meio e sua finalidade, entre o mito e o rito, criando assim um significado único e inequívoco para algo, lançando-o para fora da esfera de uso comum. Desse modo, um ato que seja capaz de gerar uma interrupção nesta correlação, desvincular o meio de sua finalidade, fazer o rito valer por si, esvaziando-o do mito, traz em si a semente da profanação. Em suas palavras:

A passagem do sagrado ao profano pode acontecer também por meio de um uso (ou melhor, de um reuso) totalmente incongruente do sagrado. Trata-se do jogo. Sabe-se que as esferas do sagrado e do jogo estão estreitamente vinculadas. A maioria dos jogos que conhecemos deriva de antigas cerimônias sacras, de rituais e de práticas divinatórias que outrora pertenciam à esfera religiosa em amplo sentido. [...] Ao analisar a relação entre jogo e rito, Émile Benveniste mostrou que o jogo não só provém da esfera do sagrado, mas também, de algum modo, representa a sua inversão. A potência do ato sagrado – escreve ele – reside na conjunção do mito que narra a história com o rito que a reproduz e a coloca em cena. O jogo quebra essa unidade: como *ludus*, ou jogo de ação, faz desaparecer o mito e conserva o rito; como *jacus*, ou jogo de palavras, ele cancela o rito e deixa sobreviver o mito. “Se o sagrado pode ser definido através da unidade consubstancial entre o mito e o rito, poderíamos dizer que há jogo quando apenas metade da operação sagrada é realizada, traduzindo só o mito em palavras e só o rito em ações.” (AGAMBEN, 2007, p. 59, 60)

Em síntese, o jogo pode criar esta ruptura e fazer o elemento emergir de seu contexto para que possa ser então reinventado. Alerto que isto não significa afirmar que ele o faz, mas que possibilita fazê-lo. Utilizando o vocabulário teórico aqui trabalhado, funciona então como um mecanismo para o que esteja sacralizado possa ser ad-mirado e, neste processo, profanado.

Alerto que, se Agamben centra o potencial profanador no jogo em si, no caso aqui investigado insisto em situá-lo no *estado de jogo* que a prática do ato pode evocar. Essa diferenciação se baseia no fato de que a fala dos alunos-alunas/artistas aponta certa existência quântica para as atividades de jogo, pois reconhecem divergências sobre o modo como as realizavam ao longo do processo. Como pode ser visto nos depoimentos abaixo, por vezes os procedimentos eram “jogados”, e por outras “feitos”.

No começo eles estavam sendo mais jogados. Eu to sentindo que a gente... a gente estava muito no trabalho com texto e agora a gente estava nessa que tem que decorar o texto pra poder sair a cena. E aí foi tão pensado no texto que o jogo foi diminuindo. O jogo tá sendo menos jogado e mais sendo feito, porque a gente já sabe o que fazer, então faz. (Entrevista, Vitor Cassetari, 09/07/2018)

Sensação que também pode ser vista na fala da aluna-artista abaixo:

Depende do dia, depende da energia das pessoas e depende de quem a gente tá falando. Mas eu sinto que a grande maioria tenta jogar. Mas é muito difícil você jogar sabendo o que vai acontecer depois. Porque a imprevisibilidade acabou... Tem dias que você fala: “Nossa! A gente realmente jogou.” E tem dias que foi só pra cumprir aquela marca. (Entrevista, Bruna Ferracioli, 11/07/2018)

Ambas as falas se referem ao período de edificação dos materiais, cuja estrutura da encenação começou a ser cristalizada para conjunção do espetáculo. Em tal momento, a falta da imprevisibilidade lhes parece minar a possibilidade de jogar – ponto que corrobora as

reflexões sobre jogo de Huizinga e Caillois – e, por sua vez, as respostas inventivas davam lugar a soluções já conquistadas previamente.

Ao somar tais depoimentos com a observação que realizei em sala de aula nas etapas finais do processo e no transcorrer das apresentações, além da redução da imprevisibilidade, atribuo essa dificuldade que as falas relatam ao desaparecimento de um dos aspectos fundamentais do jogo: o fator lúdico.

Por diversos momentos, ao longo do processo, ouvi as docentes falando a seguinte frase: “Joga! Não resolve a tarefa.” Sua verbalização constante parecia alertar uma postura de engajamento parcial naqueles que realizavam as atividades, pois estes não estavam completamente absortos, à medida que as praticavam buscando objetivamente encerrá-las, resolvê-las. Era como se os jogadores executassem as propostas visando, desde o começo, seu fim.

Ocorre que, ao projetar um fim, recorre-se a roteiros determinados e respostas “corretas”, aniquila-se a ad-miração, a curiosidade e se constrói junto com isto uma série de finais possíveis, previsões, resultados esperados. Desta maneira, a inovação e a invenção dificilmente surgem, pois há uma incongruência em esperar o inesperado. Nesta linha de raciocínio, conforme defende Ingrid Koudela:

Como o problema [do jogo] vai ser solucionado depende da atuação de cada jogador. A tensão desempenha no jogo um papel fundamental. Ela significa incerteza, acaso. A solução do problema implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a improvisação espontânea de ações, para vencer o imprevisto. Esta concentração de atenção gera energia e estabelece a relação direta com os acontecimentos e com o parceiro. (KOUDELA, 2018, p. 50)

No caso supracitado, a fala dos discentes parece revelar justamente uma minimização dessas relações diretas. Com os problemas da cena “já resolvidos”, a reexecução das atividades conseguiria engajá-los nesta incerteza e tensão apontadas por Koudela? E, sem isso, tais ações seriam capazes de evocar a energia e abertura para relações de que fala a autora? Pensar tais questionamentos reaviva as considerações iniciais de que há algo além da execução de atividades lúdicas que fomenta a inventividade e potencialidades de ensino-aprendizado que o jogo pode trazer.

Se o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária e, necessariamente, possui uma “[...] natureza de divertimento atraente e alegre.” (CAILLOIS, 2017, p. 42), quando ele se torna obrigatório, tarefa a ser cumprida, tais pontos desaparecem e o fator lúdico em si também é suprimido. A atividade que antes fomentava um *estado de jogo* passa a ser realizada como obrigação e, ao fazer isto, as respostas inventivas e surpreendentes inerentes ao ato tendem a desaparecer.

Em *O Coro dos Maus Alunos*, quando os participantes estavam excessivamente preocupados com a execução da cena estruturada, jogar se tornava cada vez mais difícil e, nesse rastro, o prazer de inventar livremente dentro das regras deu lugar a necessidade de cumprir a tarefa com perfeição.

Infiro então que quando uma tensão excessiva em atingir um objetivo estabelecido toma a frente do caráter lúdico, o artista não está mais focado nos desafios do jogo, dificilmente se coloca em *estado de jogo*. Sua atenção não está centrada no momento presente, mas no resultado final da atividade. Tal postura limita as descobertas possíveis no processo e coloca o praticante em um engajamento parcial, posto que se preocupa excessivamente com as consequências da não-resolução da situação lúdica.

Do mesmo modo, por mais ensaiada e cristalizada que uma ação cênica esteja, há nela, ainda que de maneira reduzida, certo caráter imprevisível, improvisacional, devido as relações que se estabelecem no exato instante de sua execução com elementos inconstantes (espectadores distintos, locais, humores da plateia e dos atores/atrizes...) ⁷⁶. Porém, no momento de estruturação das cenas, os participantes de *O Coro dos Maus Alunos* passaram a se preocupar em executá-las “bem” e foram perdendo a capacidade de se “surpreender” com elas.

Essa preocupação excessiva com o resultado foi criando estruturas repetidas ao longo das apresentações, na tentativa de alcançar o êxito de execuções anteriores. Alerto que o problema não está na criação de estruturas em si, visto que elas têm sentido quando sustentam o trânsito movente da vida. Porém, sem esse fluxo, o que se vê é a casca vazia da forma: uma réplica fixa que insiste em negar as adversidades do meio, um retorno à lógica replicante. Dessa maneira, no caso aqui investigado, a repetição descrita deixou de ser maleável, deixou de ser jogo, tornando-se rígida, uma reexecução de momentos já vividos. O que antes possuía um tom imprevisível, lúdico e autoral passou a ser vivenciado como o cumprimento de uma tarefa e sua decorrente preocupação em realizá-la a contento.

“Joga! Não resolve a tarefa”: A tarefa impossível de criar o infinito

Com base nas reflexões acima, comecei a questionar se não haveria um ponto em que o jogo deixa de ser campo fértil para reinvenção de saberes, se após sua prática constante, as

⁷⁶ Como já dizia Sandra Chacra: “A natureza momentânea do teatro já prefigura, por si só, um caráter improvisacional na obra acabada. Por mais preparado, ensaiado e pronto, o teatro no seu grau máximo de cristalização – embora passível de reprodução – ainda assim ele não é capaz de se repetir exata e identicamente do mesmo jeito, por causa do fenômeno, cujo modo de ser é a comunicação momentânea, ‘quente’, ao vivo, e cuja efemeridade leva a um defeito estético também transitório.” (CHACRA, 1991, p. 15)

possíveis aproximações que carrega com a autonomia não dariam lugar a uma heteronomia. Tais reflexões me levaram ao encontro dos estudos de James P. Carse (2003) sobre o jogo.

Carse é professor emérito da *New York University* (NYU) e, nos anos 80, fez parte de um grupo de doze docentes reunidos por William Zartman – na época professor de ciências políticas da mesma instituição – para discutir a *teoria dos jogos* à luz de diversas áreas do conhecimento. Nesse grupo, Carse foi o professor responsável pelo campo da filosofia. Em tais estudos, o autor se utiliza do conceito de jogo para refletir sobre a vida como um conjunto de possibilidades. Ainda que Carse não discuta o jogo na perspectiva pedagógica, aproprio-me da metáfora que elabora pois creio que pode ampliar a compreensão do conceito.

Para ele, os jogos podem ser divididos em duas categorias: finitos e infinitos. Em suas palavras: “Existem pelo menos dois tipos de jogos. Um poderia ser chamado de finito, o outro de infinito. O objetivo do jogo finito é vencer; o objetivo do jogo infinito é continuar o jogo” (CARSE, 2003, p. 11).

A primeira categoria comporta todos os tipos de jogos que visam o fim de si mesmos, ou seja, estabelecem regras e acordos comuns entre os jogadores que delimitarão seus limites, bem como o que determinará o(s) vencedor(es) do ato. Nessa classe, o jogo é delimitado por fatores externos que separam claramente o que pertence a sua atividade ou não. Devido a ênfase na definição de regras e limites claros, as características que o autor vai dando a esta categoria trazem fortes semelhanças com as reflexões já traçadas por Huizinga e Caillois.

Para Carse, os jogos finitos são voltados para a “vitória” de um dos jogadores. Ela marca o encerramento do ato e, justamente por sua importância, traça em alguma medida o percurso do próprio jogo. Nas palavras do autor:

Como os jogos finitos são disputados para *serem ganhos*, todos os movimentos dos jogadores em um determinado jogo visam à vitória. Qualquer coisa que não seja feita tendo em vista o interesse de ganhar não faz parte do jogo. A constante atenção dos jogadores finitos ao desenrolar da competição pode levá-los a acreditar que precisam necessariamente fazer os movimentos que fazem. (CARSE, 2003, 26, 27) [Grifos do autor]

Já a segunda categoria proposta pelo autor, os *jogos infinitos*, desloca essa ênfase na vitória. O objetivo dos jogadores infinitos não é ganhar nada, muito menos encerrar o jogo, mas continuá-lo indefinidamente. Para tanto, seus limites são nebulosos e as regras podem ser constantemente mudadas, posto que nas palavras do autor: “Elas são sempre criadas para lidar com ameaças específicas à continuidade do jogo.” (CARSE, 2003, p. 25).

Ainda que haja restrições físicas, temporais e espaciais que pressionem externamente sua execução, a ideia proposta é que o jogo infinito as incorpore como desafios a serem

superados e assimilados no seu desenvolvimento, tornando-os a força motriz de sua infinitude. Como sintetiza Carse: “Os jogadores finitos jogam dentro de limites; os jogadores infinitos jogam com os limites.” (CARSE, 2003, p. 25).

Nesse viés, não há como se estabelecer restrições fixas, quer sejam estas espaciais, ficcionais ou até mesmo critérios que permitam alguém se tornar um jogador. Enquanto os jogos finitos acontecem em um tempo e espaço determinados, com jogadores elencados antes do início do jogo, no jogo infinito a definição desses tópicos é incerta, visto que pode ser completamente alterada no transcorrer de sua execução para evitar o seu fim.

Tendo isso em mente, traço um paralelo com a frase “Joga! Não resolve a tarefa.” Executar as atividades de jogo com o intuito de resolver imediatamente suas tarefas é realizá-las pensando em seu fim. Em certo sentido, é assumir sua finitude e praticá-las tal qual o jogo finito apontado por Carse. Como explica o autor, estes, regidos na busca pela vitória, tendem a suprimir as surpresas, posto que o objetivo primevo do jogador é atingir um resultado esperado.

No âmbito artístico, o jogo finito pode levar a uma prática replicante de ideias que já vêm dando certo para resolução da tarefa proposta, fazendo com que o/a ator/atriz não se surpreenda, não reflita e nem reinvente processos, mas apenas repita atos que já considera exitosos. Na tentativa de defender tal argumento, traço um paralelo com as palavras do autor:

O desejo de todos os jogadores finitos é ser um *Jogador Ideal*, alcançar uma destreza tão perfeita que nada possa surpreendê-los; ser tão bem treinados que cada movimento seja previsto no início. O verdadeiro jogador ideal joga como se o jogo estivesse no passado, de acordo com um roteiro cujos detalhes são totalmente conhecidos antes do jogo propriamente dito. (CARSE, 2003, p. 36)

Ao tentar se tornar um *jogador ideal*, o artista limita então uma série de descobertas possíveis. Está tão preparado para as eventualidades que não vive o instante presente, passado, posto que nele traçou todas as soluções possíveis para determinar que o futuro guardasse um único resultado plausível, a conquista de seu objetivo. Por não permitir se surpreender ou fracassar, nem mesmo na sala de ensaio, pode acabar traçando um roteiro rígido que mina descobertas, não se obriga a refletir sobre o objeto de estudo, prende-se a propostas de atuação sacralizadas que já lhe são familiares e, assim, entra em uma zona de conforto que mata sua curiosidade.

Estabelecer um parâmetro ideal (a busca pela vitória, na ótica de Carse,) pressupõe a existência de um ponto preciso a ser alcançado. Como já investigado nesta tese, ao guiar o sujeito unicamente a um ponto planejado, idealizado, ele se aproxima de uma lógica embrutecedora, e do mesmo modo, da concepção bancária, pois esta aponta qualidades, saberes

e técnicas que levariam a este caráter ideal. Não há descoberta, *ad-miração*, crítica ou dúvida, mas uma busca pelos fatores que concretizariam tal feito.

Nessa perspectiva, o “Joga! Não resolve a tarefa” parece tentar lutar contra essas tendências. Contém, em sua formulação, uma tentativa de estar aberto às relações que ocorrem na realização da atividade, e não se restringir à resolução do desafio em si. Na tentativa de situar essas ideias no processo aqui investigado, retomo uma experiência específica ocorrida no *Coro dos Maus Alunos* que pode ilustrar esta situação.

No terceiro encontro do processo houve a proposição de que lêssemos o texto novamente, mas de modo que a leitura em si fosse um ato de jogo. O texto foi projetado na parede, um papel *kraft* foi anexado em outra parte da sala e as regras da leitura-jogo foram apresentadas: 1- todos parados da maneira que se sentissem confortáveis pelo espaço; 2- uma pessoa, com o texto físico em mãos, pode se movimentar pelo espaço e ler o texto como leitura simples, sem interpretação, lendo inclusive os nomes dos personagens e dados do texto; 3- quando desejar, essa pessoa pode oferecer o texto físico a outro participante para que ele assuma a leitura e a movimentação; 4 - a pessoa pode optar por não receber o texto e simplesmente oferecê-lo aos outros jogadores; 5- ao toque de um sinal regido por uma das professoras aconteceria uma digressão, ou seja, a leitura seria interrompida e qualquer jogador poderia se encaminhar até o papel *kraft* para escrever uma palavra, frase curta ou ainda relatar oralmente uma lembrança que se relacionasse com o momento do texto, ou do jogo em si.

Ocorre que a situação confortável dos corpos, somada à leitura longa de um texto já conhecido e a falta de uma motivação para executar o ato tornaram a atividade um tanto entediante. Os discentes logo começaram a sair das carteiras, não respeitavam a área de jogo, iam e vinham da plateia. A leitura foi realizada de modo a chegar logo ao fim do texto e assim encerrar a atividade.

Contudo, no dia seguinte a mesma atividade foi realizada com uma proposição diferente. As regras e o texto seriam os mesmos, mas o foco do jogo era improvisar relações com os participantes e as carteiras na área de jogo de modo que sempre se estivesse em ação. Esse desafio sem fim causou um impacto considerável na execução da atividade.

Isto começou de maneira tímida e foi crescendo a tal ponto que eu mesmo abandonei o caderno de anotações e me envolvi. O texto se tornou apenas pano de fundo para as ações, escutávamos ele tal qual uma melodia que embasava e justificava o que se propunha entre o grupo. Por sabermos do conteúdo nas leituras prévias, creio que ele embasou e estimulou ações por meio das temáticas suscitadas, mas o conteúdo das palavras em si ficou em segundo plano.

A meu ver, esse foco na relação engajou os discentes – e a mim – em novos desafios que, por sua vez, geraram respostas criativas na forma de ações que se tornavam físicas.

Este novo foco de atenção dado pelas instrutoras criou uma espécie de jogo com regra durável e fluida.

Ainda que o tempo do texto fosse um limite definido, o “explorar e improvisar relações” não tinha fim. Era um jogo que se retroalimentava e se metamorfoseava para nunca deixar se apagar, isso movia ações e as regras que “embasavam” elas. Dele saíram esculturas, relações, auxílios, confrontos, abandonos... uma série de leituras possíveis.

Ainda que o texto tenha sido lido respeitando sua sequência, chegar a seu fim não era o objetivo do jogo. Ele passou a agir apenas como uma cama para sustentar as ações das improvisações. As relações eram o foco, e não o texto em si. A intensidade que vi nessa ação foi relatada em uma das conversas como uma aluna-artista:

Um dia muito específico que a Helô [professora-encenadora] tava fazendo o jogo da leitura do texto, então ela projetava o texto na parede e tinha um texto físico no papel que passava entre todo mundo e quando a pessoa parava de ler ela entregava o texto para outra pessoa e ao mesmo tempo rolava o que ela chama de digressão, quando alguém lembrava alguma coisa em relação ao texto e daí a pessoa podia falar e ela tinha uma ampulheta que era o tempo que ela tinha pra falar sobre a digressão dela. E aí, durante isso começou a surgir uma improvisação corporal de todo mundo em relação com as carteiras, então as pessoas continuaram lendo o texto, continuaram a fazer as digressões e ao mesmo tempo tava todo mundo jogando muito e foi um jogo muito intenso em relação com as carteiras. Acho que foi esse o exercício que mais me marcou, que a gente deu uma misturada de tudo e quando acabou tava todo mundo pingando e o texto foi lido do começo ao fim. (Entrevista, Beatriz Gonçalves, 05/07/2018)

Acredito que o “todo mundo jogando muito” retrata uma sensação de engajamento total e ausência de julgamentos sobre as improvisações que estavam sendo feitas. Outra discente disse a seguinte frase logo após a atividade:

Quando a gente tá no jogo perde a noção do tempo.
(Transcrição de fala, Bruna Ferracioli, 01/03/2018)

Reconheço que, ao participar dessa ação, tive impressão semelhante, o que me levou a considerar que, no período de tempo que esta atividade propunha, houve uma sensação de infinitude. O que foi realizado nessa atividade não visava atingir um fim, culminar em algo,

mas durar o tempo que lhe fosse possível. Nesta acepção, cabe resgatar uma observação feita por Carse:

Enquanto os jogos finitos são definidos externamente, os jogos infinitos são determinados internamente. O tempo de um jogo infinito não é o tempo terrestre, e sim o tempo criado dentro do próprio jogo. Como cada jogada de um jogo infinito elimina limites, ela abre os jogadores para novos horizontes de tempo (CARSE, 2003, p. 18)

Dessa maneira, no caso aqui relatado, o estabelecimento de um objetivo durável que não buscava o fim de si mesmo, nos mantinha ativos, engajados, criando o próprio tempo do jogo. Sem perseguir uma “vitória”, cada ação que tomamos no desenrolar da atividade despertava outra, promovendo uma busca incessante de novos horizontes de tempo, ou seja, culminavam na criação constante de possibilidades de interação.

Resgatando então o que já foi discutido ao longo da tese, é possível afirmar que a proposição de desafios regidos por restrições voluntárias tende a focalizar a reflexão dos participantes em determinada direção, retirando o objeto de estudo de seus usos habituais e, assim, pode promover um espaço de descobertas capaz de suscitar a profanação do que for utilizado. Contudo, à luz da reflexão exposta acima, a utilização do jogo como pilar de aprendizagem esconde riscos de uma nova sacralização. Isso ocorre se realizado de modo excessivamente funcionalizado, visando exclusivamente a resolução das problemáticas apresentadas e uma busca incessante por sua “vitória”. Dessa maneira, a investigação sobre o fomento da autonomia no processo de construção do conhecimento por meio do jogo aponta aqui um nível mais profundo: a tarefa aparentemente impossível de vivenciar um *jogo infinito*.

Apesar dessa reflexão ser fruto da observação de uma atividade específica de jogo, transpô-la para a situação cênica pode revelar aspectos interessantes. Ao encarar a situação performativa como um jogo e lançar seu foco para as relações entre os jogadores, o caráter processual tende a ser evidenciado, enfatizando-se assim o momento presente da execução do ato. Eventualmente o jogo terá um fim, mas na luta para mantê-lo infinito dentro de suas possibilidades, os envolvidos no ato evitam a execução de um roteiro cristalizado, e um processo de sacralização, posto que estão abertos às implicações provenientes da manutenção das relações que surgem neste jogo.

Nessa lógica, quando a situação cênica consegue ser praticada como um jogo infinito, seus envolvidos se colocam no momento presente e não na reexecução de um instante traçado na sala de ensaio. É um engajamento criativo constante e não um retorno a saberes e ideias já absorvidas. Tal intento parece apontar mais uma postura do que um método de trabalho, trazendo com isso os desafios de como colocá-la em prática.

Por não se tratar de um método, pode-se vislumbrar e refletir sobre essa proposta infinita nas mais variadas proposições da pedagogia do teatro. Tomando como exemplo os jogos teatrais de Viola Spolin, percebe-se que a própria autora orienta de alguma maneira essa postura. Para ilustrar o argumento, destaco um de seus jogos, o *cabo de guerra*:

CABO DE GUERRA

Objetivo: Despertar a comunicação invisível entre os jogadores.

Foco: Em manter a corda no espaço como um elo de ligação entre os jogadores.

Descrição: Divida em duplas. Uma dupla por vez; cada jogador tenta puxar o outro, fazendo-o atravessar a linha do centro, exatamente como no jogo do cabo-de-guerra. Aqui, contudo, a corda não é visível, mas feita de substância do espaço. Peça para os jogadores escolherem um parceiro com força física idêntica à sua! Esta instrução é recebida com risadas. Mas gera cumplicidade, não competição. Cada dupla joga, os outros observam.

Instrução: “Veja a corda no espaço!” “Tire da cabeça!” “Veja essa corda que está entre vocês.”

Avaliação: Plateia, os jogadores viram a mesma corda? A corda uniu os jogadores? A corda estava no espaço ou na cabeça dos jogadores? (SPOLIN, 2018b, p. 83).

Em tal jogo a ideia não é ganhar a disputa, mas mostrar e manter a corda. Em outras palavras, os jogadores não realizam a atividade visando o fim da tarefa, não se busca aqui determinar o vencedor, mas estar aberto a relação com o outro jogador e com os espectadores e, assim, continuar mostrando a corda, jogando o jogo.

Isto não detém a este jogo específico. Como a autora alerta, na sua proposição “o foco *não* é o objetivo do jogo.” [Grifos da autora] (*Ibid*, p. 32), na realidade o que interessa é: “o esforço em **permanecer** com o foco e a incerteza sobre o resultado diminui[ndo] preconceitos, cria[ndo] apoio mútuo e gera[ndo] envolvimento orgânico no jogo.” [Grifos meus] (*Ibid*). Assim, na proposta spoliniana o foco não é algo a ser alcançado, conquistado e resolvido, é algo a ser mantido durante a execução do ato. Por isso, mesmo estruturado de uma maneira finita, vê-se aí uma semente do infinito. O problema está em conseguir conquistar esta postura entre os praticantes do jogo. Creio então que aqui se apresenta um dos principais desafios do artista, o ato de realizar uma missão que lhe é impossível: a tentativa de promover o infinito dentro do finito.

3.4 – RELAÇÕES ULTERIORES NA IMBRICAÇÃO AUTONOMIA E JOGO: O PAPEL DO PROCESSO

A partir do discutido até então gostaria de pensar os processos de ensino-aprendizagem por meio de duas palavras: o alcance e a descoberta. O primeiro caso consiste em observá-lo como um conjunto de conteúdos previstos a serem conquistados e atingidos. Nesta perspectiva,

seus participantes são conduzidos a um ponto final que, por hora, desconhecem e, ao fim do processo terão domínio sobre ele. Assim, ele pode ser visto como um produtor de certezas, posto que acalma e ratifica noções de mundo ao transpô-las para a mente de outros.

Em alguma medida essa acepção assemelha-se a uma proposta finita, visto que é cunhada e executada pensando em seu final. Não obstante, carrega em seu seio uma semelhança com o *embrutecimento* apontado por Rancière e a *pedagogia bancária* alertada por Paulo Freire, ao compreender os conteúdos como saberes isolados que existem independentemente e serão alcançados, absorvidos pelos “incultos”.

Já encarar o processo de ensino-aprendizagem na ótica da descoberta revela seu potencial crítico, incerto e caótico, visto que os envolvidos, inclusive aqueles que possam ser considerados os coordenadores, imergem na ação dispostos a sair dela transformados. Há no vocábulo da “descoberta” uma incerteza movente, já que não se aprende algo determinado por outrem, mas se descobre um aprendizado.

Isto não implica em uma negação de conteúdos, mas buscar outras formas de tratá-los, lançar um olhar crítico, colocá-los em relação com os sujeitos que participam deste contato e, em alguma medida, fomentar o que Icle chamou de *noções* por meio deles. Como não há um ponto específico a ser alcançado, penso que por meio deste vocábulo o processo de ensino-aprendizagem se assemelha a uma proposta infinita, como se o vivenciado fosse um conhecimento em processo, não existindo a *priori*, mas experienciado na relação entre os envolvidos. Há nessa perspectiva uma proximidade com a ideia de inconclusão do ser e sua vocação ontológica de ser mais, posto que está sempre em potência, em descoberta, mantendo assim este jogo infinito. Aprofundando este paralelo com o pensamento de Carse, é possível verificar que:

A surpresa no jogo infinito é o triunfo do futuro sobre o passado. Como os jogadores infinitos não consideram que o passado tenha um resultado, eles não têm como saber o que começou ali. A cada surpresa, o passado revela um novo começo em si mesmo. Considerando que o futuro sempre surpreende, o passado está sempre se modificando. (CARSE, 2003, p. 38) [Grifos do autor]

Cabe lembrar que o passado retratado pelo autor não se refere ao tempo histórico, mas ao planejamento que o jogador traçou para o jogo. Nesse sentido, um processo de ensino-aprendizagem ou até mesmo uma atividade praticada na acepção finita busca ratificar um passado planejado. Em síntese, reproduz um conjunto de saberes que não alteram a realidade ou conhecimento já existente sobre o objeto, movendo o praticante na direção de uma adaptação ao saber que já existe sobre seu alvo de investigação.

Na contramão deste encaminhamento, ao não encarar o passado como fato dado, a aceção infinita triunfa sobre determinismos. A cada surpresa questiona um pouco deste saber prévio, alterando um pouco do que conhecia de seu objeto de estudo e promovendo um campo de descobertas para novos olhares sobre ele.

Pensando estas propostas à luz do processo criativo-formativo aqui investigado, é válido observar o depoimento de um dos “Maus Alunos” a respeito da relação entre o ocorrido em sala de aula e o que ele aprendeu no processo:

Muitas propostas, muitas dinâmicas dos jogos instauram esse lugar de agora a gente vai tentar aprender tal coisa, mas eu acho que... Existe a proposição, o modo como elas fazem, o modo como elas tentam propor o exercício, o que estão propondo que a gente faça, mas também existe como a gente interpreta isso. O jeito como elas propõem os jogos e a gente vai jogando é que vai gerando isso, esse aprendizado. (Entrevista, Ale Berra, 25/04/2018)

As palavras “modo” e “jeito” presentes neste depoimento apontam a importância das formas de ação que as professoras-encenadoras utilizaram para proposição das atividades. O aluno-artista reconhece que as professoras-encenadoras tinham um objetivo traçado, mas insinua em seu discurso uma construção processual que se dava na execução do ato e que, por vezes, revelava outros saberes que ele vivenciou ao longo da montagem. Na tentativa de observar os encaminhamentos propostos por elas, cabe observar suas falas:

Primeiro o fato da gente não ter definido um tipo de atuação específica e também nunca ter trabalhado nesse registro do “ator”. Era sempre eles cumprindo tarefas. “Levar essa carteira pra lá, jogar a carteira pra cá, subir na carteira, descer da carteira.” Então por exemplo, todas as cenas que são os interrogatórios no segundo ato, cada um botou o que... O Vitor e a Bruna ali fazem um monte de coisas super cômicas porque eles decidiram que queriam levar pra esse lado, a Luíza também. Então nunca foi uma indicação. “Ah! Sejam engraçados nessa cena.” **É sempre eles trazendo o modo como eles viam a cena.** [Grifos meus] (Entrevista, Bárbara Biscaro, 13/12/2018)

Do mesmo modo, a outra professora-encenadora relata:

A gente sempre estimulou que eles se arriscassem a fazer coisas na cena... coisas que tivessem vontade. Mas aí eu sou mais “chatinha”. Então assim: “Tudo bem. Vai criar coisas novas, nuances? Mas não precisa encher de caco o texto.” Porque eles já são muito próximos da faixa etária que o texto tem. E eu achava que um estranhamento potente ali era justamente eles não caírem nessa coisa: “é... E aí?”

[como tentativa de exemplificar um excesso de coloquialismo na fala]. Sabe? Não precisa disso. Eu acho que a força realmente é **manter esse fixo e conseguir uma mobilidade, um jogo, a brincadeira dentro bem da lógica do jogo mesmo, das regras.** Eu era mais “chatinha” em manter a regra, dar esses voos, mas sem descambar para outra coisa. [Grifos meus] (Entrevista, Heloíse Vidor, 12/12/2018)

Ainda que na primeira fala a docente use o termo “cumprindo tarefas”, em sala de aula esses exemplos de que ela se refere eram desafios estruturados por meio de regras que os participantes realizavam tal qual jogos. A resolução de seus problemas foi dando forma às cenas do espetáculo e, à medida que eram cristalizadas, os participantes eram novamente convocados a não se contentarem com as marcas ou descobertas conquistadas, mas a se colocarem em jogo pelos lembretes constantes de “Joga! Não resolve a tarefa.”.

Observo em suas falas, pistas de que o processo de montagem do *O Coro dos Maus Alunos* foi conduzido no intento de propor certa abertura para as descobertas discentes. Isso evocou a ideia de uma encenação como prática pedagógica e foi, ainda, ao que venho insistindo nas reflexões deste texto, a prática docente buscando o reconhecimento de igualdade de inteligências e de seus ecos políticos e éticos.

Vale lembrar que a igualdade não implica em afirmar que os indivíduos desempenharam funções idênticas, mas que todos tiveram impacto direto no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Resgato este alerta pois vislumbro na primeira fala discente citada neste tópico uma responsabilização pela condução do processo nas duas professoras, explícita nos seguintes trechos: “o modo como elas fazem...”, “o modo como elas tentam propor...”, “o que estão propondo que a gente faça.”, “o jeito que elas propõem...”. A condução atribuída às professoras não é, a meu ver, um problema, pois elas não depositam saberes, mas assumem seu papel de provocadoras, propondo questões motivadoras, incitando descobertas.

Consideraria um problema se tal ato negasse a autoria dos sujeitos envolvidos, se estivessem fechadas ao diálogo, se *falassem impositivamente* e não *com* eles, pontos que não vislumbrei no transcorrer do processo. O que ocorreu foram estímulos para autoria dos alunos/alunas-artistas, pautados por limites estabelecidos, delimitados pelas “regras do jogo”. Ainda que reflita sob o ponto de vista da alfabetização, creio ser interessante resgatar o diálogo com Paulo Freire:

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os

alfabetizando assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. (FREIRE, 2018, p. 78)

No caso aqui investigado, o processo de encenação passou a ser o objeto a ser conhecido e seu aprendizado não foi a concretização ou a tentativa alcançar a visão que as coordenadoras tinham dele, mas, foi mediado pelas “regras do jogo” que os participantes se impunham e aceitavam cumprir. O confronto direto com os materiais de atuação suscitou compreensões distintas da cena e das temáticas que o texto dramático veiculava, fomentando formas diversas de compreensão da ação, bem como dos elementos de sua composição estética.

Tais regras não eram limites autoritários invioláveis, eram pressupostos de interação para construção do conhecimento e, ainda que muitas delas tenham sido propostas pelas duas professoras-encenadoras, deveriam ser aceitas pelo grupo inteiro e as próprias propositoras também se inseriam nelas. Numa esfera mais ampla, podem ser compreendidas como os acordos de todo o processo de ensino-aprendizagem vivenciado e, numa esfera menor, nas regras das atividades de jogo aos quais elas e os alunos/alunas-artistas da disciplina se submetiam.

Portanto, as professoras-encenadoras não só indicavam as proposições, mas também as realizavam, eram participantes. Diariamente se colocavam em risco junto com os alunos/alunas-artistas, submetendo-se às regras do jogo nas duas perspectivas: quer seja cumprindo as exigências impostas para aquele processo criativo-formativo, ou simplesmente fazendo os jogos que elas mesmos propunham. e, de tanto fazê-los, integram ao menos uma cena do espetáculo (ambas pulam corda na cena inicial da apresentação e uma delas entra em cena para fazer a *baladinha* junto com os atores e atrizes).

Apesar da aparente simplicidade dessas ações, é interessante vê-las se colocando em risco juntamente com os discentes. Em alguma medida penso que tais ações estimularam o ato de se lançar no desconhecido, já que evidenciaram a figura do professor – que toda uma tradição escolar possa ter edificado como uma figura de autoridade e sabedoria – não está isenta do erro, da falha, de se dar mal no jogo.

Trazer as regras, então, não significou conduzir ao ponto que aquele grupo deveria alcançar, mas propôs formas de trilhar os caminhos descobertos pelo coletivo, proporcionando assim a possibilidade de autoria e profanação do que fosse utilizado nos jogos em si.

Nesta perspectiva, usar o jogo como forma de montagem no processo criativo-formativo colocou o próprio processo como a *coisa comum* a ser investigada. Em alguma medida, ao submeter-se as regras nele estabelecidas, as docentes não alienaram a própria ignorância, ou seja, não a lançaram sobre os outros, colocando-se no local de mestras que sabem onde aquele

grupo chegará, mas a assumiram e desbravaram o desconhecido juntamente com os alunos/alunas-artistas.

A sequência de atividades realizada funcionou então como uma *ad-miração* da temática do processo e, por sua vez, fomentou a curiosidade epistemológica dos participantes para darem respostas poéticas as questões suscitadas. Creio que essa postura ecoou nas autoimagens que os acadêmicos construíram neste período, como pode ser visto nesta série de relatos:

Eu sou uma aluna porque lá no meu Siga [sistema de avaliação da universidade] eu recebi umas notas, mas eu sou... não sei bem o nome... eu sou integrante do grupo. Como se fosse o grupo de uma companhia que decide fazer um espetáculo e eu to ali trabalhadora da companhia. **Além de aluna nós todos somos integrantes... até as professoras que tão ali** [Grifos meus] (Entrevista, Carla Ramos, 09/07/2018)

A relação entre professoras e alunos porque **eu não sinto que elas são professoras ali dentro, elas são diretoras e elas são muito próximas de nós. A gente pode dar uma ideia, dar um pitaco, levantar uma questão porque elas vão ouvir e pra além de um processo didático, pra um processo criativo e objetivo mesmo.** [Grifos meus] (Entrevista, Bruna Ferracioli, 11/07/2018)

Ali eu sou ator. Se eu fosse aluno eu poderia ter desistido e ir embora, mas toda vez que eu to atrasado eu venho correndo e peço desculpa. É uma disciplina que eu poderia faltar, tenho 25% de frequência, fazer o básico, mas não... eu to em casa pensando no texto, quando to dirigindo to passando o texto na cabeça, melhorando na frente do espelho em casa. **Então se a gente faz isso fora da sala de aula com prazer então eu não me vejo como aluno, e sim como um ator dentro da sala de aula.** [Grifos meus] (Entrevista, Joel Aroldo Pereira, 28/06/2018)

Eu não diria que sou professor, mas sou mais que aluno, eu não to ali só pra ouvir. Eu pego uma pessoa do lado e converso com ela, mas to dando um toque, tipo tal hora tu tá disperso pensa nisso. [Grifos meus] (Entrevista, Vitor Cassetari, 09/07/2018)

Observo que essas falas além de revelarem a postura deles no processo, demonstram as imagens sociais que construíram sobre *professores* e *alunos*. Em alguma medida, trazem em seu bojo as reflexões de Arroyo (2011) sobre o ofício de mestre apontado na primeira seção deste trabalho.

Em seus discursos, ao mesmo tempo que se veem como “mais que alunos”, os discentes indiciam que as coordenadoras do processo não são exclusivamente professoras, mas algo “mais próximo”, como “integrantes do trabalho”, como se suas concepções do “ser docente” não pudessem comportar essa integração que enxergam nas duas. Revela-se aqui uma problemática que atribui à figura do professor uma existência apartada do processo de aprendizagem, vinculando-o apenas ao de ensino; é como se os indivíduos que cumprem essa função não pudessem imergir diretamente na ação, escutar os “pitacos” dos alunos e que o ser aluno na sala de aula é estar lá “só pra ouvir”.

A meu ver, tal impressão se deve a um conjunto de experiências que esses indivíduos já vivenciaram na relação docente-discente, que corrobora o caráter narrador/dissertador que Paulo Freire alerta na concepção bancária da educação:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. (FREIRE, 2004a, p. 57)

A despeito das questões que os discursos destes discentes revelam, há neles a informação de que o alerta de Freire não ocorreu entre os indivíduos deste processo criativo-formativo, tanto que não se identificam nas figuras de professor e aluno por eles construídas.

Observo que isso se deve à aproximação realizada pelo fato das professoras-encenadoras também se colocarem em risco, jogarem o jogo que elas mesmas propuseram (quer seja as regras das atividades lúdicas ou do processo de ensino-aprendizagem como um todo) e assumirem um caráter maleável nos planos pedagógicos e de encenação previamente traçados. Tais desvios revelaram o potencial de criação e, por sua vez, a autonomia dos sujeitos participantes no processo de construção do conhecimento.

Neste rastro, ao buscarem se colocar em uma posição mais paritária em relação aos estudantes, as docentes praticaram a concepção freiriana do *educador-educando* / *educando-educador*, na medida em que, mesmo desempenhando papéis diferentes, todos e todas as

participantes do processo aprenderam uns com os outros. Por consequência, é revelado ao discente seu potencial de autoria e autonomia visto que é um sujeito da situação e não objeto.

Nas palavras de Paulo Freire, se:

[...] começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. [Grifos do autor] (FREIRE, 2004b, p. 22, 23)

Portanto, ao colocarem-se em risco, executando as mesmas atividades que seus participantes e construindo o processo de encenação nas descobertas destes discentes aos desafios que os que estavam na sala de ensaio aceitavam, estimulou-se, a meu ver, um conhecimento em processo. Isto evidenciou aos estudantes que as professoras ainda aprendiam o que ensinam, que os saberes eram construídos na sala de aula, na vivência, e não existiam de maneira autônoma como pontos a serem conquistados. Essa forma de pensar o processo parece se revelar na fala das docentes em um artigo a respeito da encenação aqui investigada:

Durante o processo de montagem diversas vezes foi reforçada a valorização do processo e não do produto final. O intuito era que saíssemos tocados pelo processo, tendo vivido um percurso criativo significativo em si. Esse princípio de trabalho, inspirador na teoria, mas difícil de executar na prática, confrontou imagens dos/as alunos/as sobre o que é ser ator e atriz, desafiou minhas próprias imagens do ser professora. (BISCARO; VIDOR, 2019, p. 11)

A perspectiva processual apontada neste texto e observada nas proposições da sala de aula foi ponto crucial para o estabelecimento de um *estado de jogo* não só nas atividades lúdicas realizadas, mas em todo trabalho. Por não pensar em um ponto final, mas no percurso em si, revelou-se ali a possibilidade da descoberta, da construção do conhecimento, da autonomia dos envolvidos e, por sua vez, certa proximidade do processo de ensino-aprendizagem como um jogo, um jogo infinito.

No caso em questão, obviamente se obteve uma estrutura cênica em algum momento, mas ela foi, em si, o depoimento do processo, reflexo poético dos ensaios e das relações que foram construídas neste percurso, a encenação aqui não foi alcançada, mas descoberta.

O processo que transpira na cena

Cabe considerar que este processo não foi homogêneo, mas um conjunto de momentos heterogêneos que, ora revelavam o caráter autoral e outrora davam lugar a uma postura hierárquica. Tal postura transparece em pequenas atitudes na relação docente-discente uma vez que os estudantes: precisaram ser chamados para que as atividades começassem; não conduziram nenhum dos ensaios por conta própria e; eventualmente, esperavam que as professoras lhes dissessem o que deveria ser feito, cultivando certa heteronomia ao se colocarem no local de executores das ações, não autores delas.

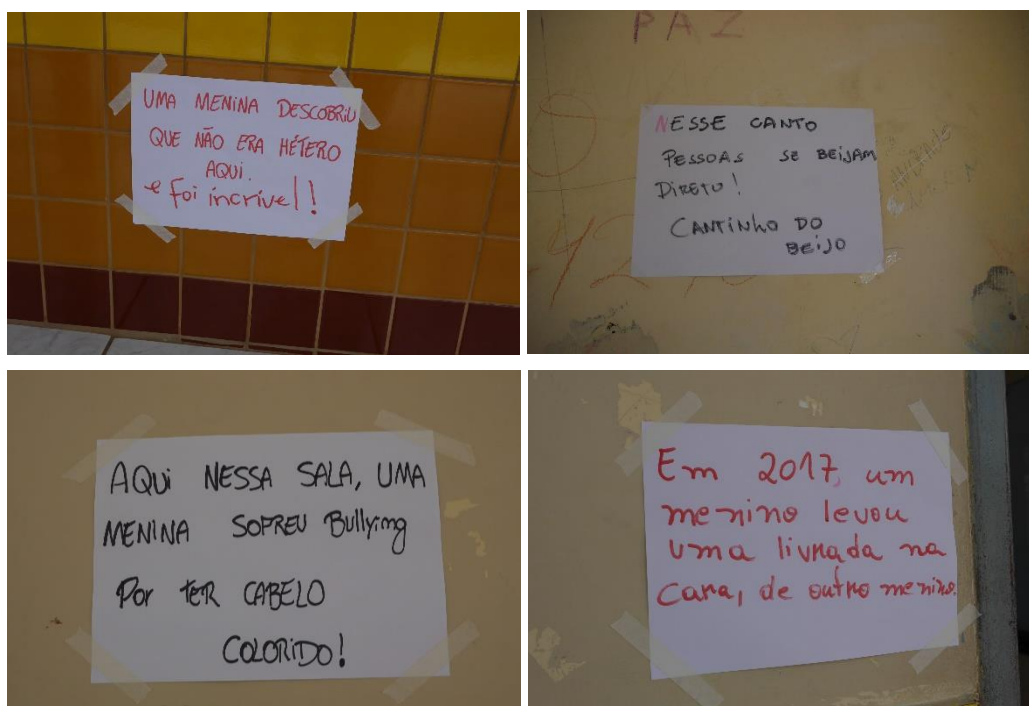
Por mais que houvesse um estímulo para que os participantes se apropriassem dos meios de produção do espetáculo, quer sejam os poéticos ou pragmáticos – ações que não têm relação direta com a instância artística, mas necessárias à execução do trabalho, tais como reserva de equipamentos, salas, marcação de ensaios.... –, reconheço que essa autonomia dificilmente despontou no coletivo. Ela surgiu em indivíduos distintos e em momentos específicos do processo, quando algo acontecia e os alunos/alunas-artistas tomaram o que era realizado para si e, por sua vez, foram capazes de agir por conta própria. Tal fato remonta aqui o que já disse Rancière: “A igualdade não se concede, nem se reivindica, ela se pratica, se *verifica*.” (RANCIÈRE, 2015, p. 188). E para verificá-la é preciso reconhecer-se como sujeito também, não como coisa ou objeto subordinado.

Observei que quando esta autonomia foi praticada, revelou momentos de enorme potência e, a meu ver, transformadores. No *O Coro dos Maus Alunos* há um momento que considero crucial no processo, pois sintetiza, concomitantemente, a apropriação dos participantes sobre todo o trabalho, bem como sua postura como sujeitos do atos que foram realizados.

Nos dias 04 e 05 de abril de 2018, período que correspondia a metade do processo de montagem do espetáculo, os acadêmicos e as professoras visitaram a Escola de Ensino Médio Maria da Glória na cidade de Biguaçu-SC. Essa visita foi uma das formas de entrar em contato direto com o material da encenação. Até momento, uma das ideias previstas para o espetáculo era que ele não ocorresse em teatros, mas diretamente nas escolas. Logo, essa visita não acontecia pela via do estágio curricular, abordagem mais comum quando se trata de um curso de licenciatura, mas sim na forma de uma residência artística, propondo uma imersão na realidade dos indivíduos retratados no texto dramático, bem como uma maneira de experimentar a possibilidade da encenação nos espaços escolares.

Para a efetivação desse contato, já havia uma parceria entre as duas professoras-encenadoras e dois professores efetivos de artes desta instituição que, naqueles dias, juntamente com suas turmas, desenvolveriam um trabalho em conjunto com os alunos da UDESC. As atividades previstas para acontecer envolviam um mapeamento afetivo da escola por meio de cartazes e uma abertura de processo, revelando os procedimentos de criação que estavam sendo utilizados e cenas que já estivessem esboçadas. Esse mapeamento ocorreu por meio de um passeio pela escola, cujos alunos, em conversas, nos relataram fatos ocorridos no espaço daquela instituição. Após cada partilha, pedimos que sintetizassem esses relatos em uma frase transposta para um cartaz, conforme pode ser visto abaixo.

Figura 11 – Alguns dos registros do “Mapeamento Afetivo” realizado na escola



Fonte: Acervo do grupo e autoria das fotos de Gabriel Velasques – 04/04/2018.

Da esquerda para direita: “Uma menina descobriu que não era hétero aqui e foi incrível!”; “Nesse canto pessoas se beijam direto! Cantinho do beijo.”; “Aqui, nessa sala, uma menina sofreu *bullying* por ter cabelo colorido.”; “Em 2017 um menino levou uma livrada na cara de outro menino”

Ocorre que esse ato desvelou as complexidades inerentes ao sistema escolar, pois, após sua realização, duas alunas que não participaram da atividade retiraram um dos cartazes colados na escola e mostraram à diretora, que apareceu na sala de aula questionando o ocorrido. Em sua fala afirmava que a instituição havia aberto as portas para a UDESC, mas não esperava que a ação desenvolvida visava “depreciar a imagem da escola”. Sua entrada e visível consternação gerou um clima de tensão no espaço e iniciou uma discussão entre ela e os alunos da escola.

Naquele momento as professoras-encenadoras foram pegas de surpresa e, no breve instante de dúvida que tiveram sobre como lidar com a situação, alguns dos alunos/alunas-artistas da UDESC tomaram a frente e passaram a mediar o debate. Eles explicaram a atividade realizada e propuseram resgatar todos os cartazes colados na escola para serem lidos em conjunto, não de modo isolado. Além disso fizeram o contato entre as inquietações dos discentes daquela instituição com as dificuldades enfrentadas pela direção para manutenção dos trabalhos no ambiente escolar (poucos funcionários, acúmulo de funções, cobrança de metas pelo Estado...). O que de início tinha um tom de confronto entre alunos e administração deu lugar a um diálogo. Como relembra uma das professoras-encenadoras:

Uma coisa que me surpreendeu muito é que... Quando a gente foi pra escola que deu aquele problema todo com a diretora, me surpreendeu muito a maneira como eles reagiram. Eles foram muito fortes e de uma certa maneira eles conduziram a situação. Porque eu e a Helô estávamos um pouco ali “apagando o incêndio”, mas figuras tipo o Marcinho, a Luíza... conduziram a situação, resolveram o problema. (Entrevista, Bárbara Biscaro, 13/12/2018)

Figura 12 - O debate com a escola e a coletânea de cartazes



Fonte: Acervo do grupo e autoria das fotos de Gabriel Velasques – 04/04/2018.

Confesso que também fiquei surpreso com a ação dos alunos/alunas-artistas da UDESC. Houve um posicionamento célere ante o confronto que se anunciava e o instante de paralisia nas docentes da UDESC. Suas falas e argumentos revelavam uma apropriação sobre todo o

processo desenvolvido e me mostraram que, muito além das descobertas das atividades lúdicas que culminavam em cenas, eles entabularam uma reflexão profunda sobre os fundamentos pedagógico-criativos que a encenação suscitava.

Suas falas evidenciaram o potencial disruptivo da arte frente a visões consolidadas de mundo, promovendo questionamentos naqueles participantes, principalmente no tocante aos motivos de se considerar as frases transcritas como depreciativas. O que apresentaram não foi uma repetição de conteúdos discutidos nos ensaios, mas uma argumentação com as próprias conclusões a respeito dos problemas que ação realizada evidenciou.

No tocante a situação narrada, os cartazes que, inicialmente, haviam sido vistos com tom acusatório, ao serem levados para sala e lidos em conjunto, revelaram histórias e pontos de vista de ações que ocorreram na escola. Mais do que a atividade dos cartazes, passou-se a discutir o que tais representações imagéticas evocaram. A meu ver, o ato deu início a uma admiração coletiva da situação social na qual se insere escola, seus funcionários e estudantes. Ainda que temesse a repercussão de uma reprodução isolada destes cartazes nas redes sociais, a diretora da instituição reconheceu que não havia aqui uma depreciação e, ao fim da atividade, alunos e administração concluíram que aquele incidente propiciou o contato e aproximação entre essas duas instâncias que por vezes não conseguem interagir diretamente.

Ainda que pontual, essa situação foi marcante no processo desenvolvido, desconstruindo as autoimagens dos discentes sobre o que se realizava na sala de ensaio, bem como sua postura ao longo dos encontros subsequentes, retirando-os de uma escola idealizada e os confrontando com a realidade. Por consequência, os ecos da ação invadiram também a encenação que, se antes estava prevista para ocorrer nas escolas, passou a ser concebida para a caixa cênica.

Essa escolha se deve a uma discussão realizada com a turma da Montagem Teatral na qual conjecturou-se que, devido a temática do espetáculo, sua apresentação dentro do ambiente escolar poderia ser mal compreendida. Poderia parecer uma “aula” de como se deve gerir, portar e ser na escola, além de indiciar que os acontecimentos do texto ou eventuais críticas à instituição escolar seriam diretamente referidos à escola que abrigasse o espetáculo. Ponto que não era desejo de nenhum dos envolvidos neste processo. Dessa maneira, o grupo concluiu que realizar os convites para que as escolas fossem até o espetáculo poderia dirimir essa impressão.

A meu ver, uma das causas que possibilitou a autonomia dos alunos/alunas-artistas da UDESC na condução desta situação, se deve ao fato de desde o começo dos trabalhos da montagem eles serem considerados como sujeitos criadores, não sendo estimulados a apreender

apenas os aspectos técnicos do processo ou se deterem na memorização dos conteúdos que circundavam a encenação, mas os confrontando diretamente e refletindo sobre seus impactos.

No âmbito poético, esse confronto se dava por meio dos desafios lúdicos e as soluções que eles requisitavam, mas não se restringia a isto e trespassava para as reflexões teóricas suscitadas pela discussão do texto dramático, das avaliações dos jogos ou das decisões da encenação que, eventualmente, se surpreendiam no posicionamento discente, fazendo com que houvesse alteração de trechos do texto⁷⁷ ou de encaminhamentos de cena.

Além disso, esta autoria no que era executado passou a invadir também as tarefas mais pragmáticas que garantiriam a execução do espetáculo, tais como: a) as consequências do convite para apresentar no 31º Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau – que adiantou em um mês a data de estreia do trabalho, implicando em uma série de ensaios no período que compreendia as férias da disciplina –; b) as tarefas de produção para as apresentações das temporadas posteriores – criação do material de divulgação, ações necessárias para viabilização da circulação do espetáculo... –; c) a concepção e execução de formas para captação de recursos para a montagem (festas, bingos...), etc.

Estes fatores que, inicialmente, carregam um aspecto mais burocrático, ao serem tomados e conduzidos pelos discentes revelaram uma apropriação das várias etapas do processo de construção do espetáculo. A autogestão discente das atividades trouxe à tona conflitos e dificuldades de interação, mas também fortaleceu a comunhão do grupo, trazendo ecos estéticos à performance dos envolvidos, posto que não viviam apenas uma disciplina, mas “algo mais”.

Como relatam dois participantes:

A montagem teatral tem sido fantástica nesse sentido. Do trabalho do coletivo, de se empenhar não para uma disciplina, mas pra um projeto, pra um objetivo. Isso tem sido um intensivão de curso como ator e coletivo assim. (Entrevista, Joel Aroldo Pereira, 28/06/2018)

Toda disciplina que tem no curso parece que tu faz ela e quando acabar ela acabou... E essa... não sei, parece que tem uma coisa engajada que quando acabar a gente quer continuar fazendo. Eu já até pensei isso em outras disciplinas, só que parece que... não sei se é falta minha em ir atrás de alguma coisa pra continuar ou se é alguém que

⁷⁷ Como exemplo resgato o momento do texto no qual o personagem “Professor” pede que os alunos o xinguem. O texto usa diversas palavras para serem usadas como insultos. Ocorre que, para os alunos/alunas-artistas desta turma, o modo como algumas destas palavras seriam colocadas no contexto da encenação reforçava posicionamentos racistas e homofóbicos e, a partir daí, solicitaram alterações em tais falas.

não faz. Mas eu sinto que na montagem tá tendo algo ali, eu sei que depois disso não vai ser só isso e sei também que essa sensação acarretou muito em meu trabalho. (Entrevista, Vitor Cassetari, 09/07/2018)

A meu ver, esse “algo mais” não se deve apenas a disciplina da Montagem em si, mas ao modo que ela foi proposta e vivenciada pelos praticantes. O constante fomento à autonomia dos indivíduos pareceu despontar essa potência de prolongamento, inconclusão, de *ser mais* no próprio processo criativo-formativo.

O engajamento relatado na fala é um fator crucial para que os indivíduos se colocassem em jogo, fazendo com que as atividades propostas em sala de aula criassem em si uma sensação de pertencimento e apropriação. Desse modo, trespassavam uma lógica utilitarista ou uma execução condicionada à aprovação de uma disciplina, mas eram realizadas, em sua maioria, por desejo. Além destas atividades exteriores a ação artística, cabe ressaltar como a força da temática do espetáculo os atravessou, gerando eventuais impactos. Nas palavras de dois “maus alunos”:

Cara, trabalhar com educação, eu vim pra essa universidade pra trabalhar com educação, não vim com outro objetivo. Sei lá, eu poderia ter ido pra UFSC fazer bacharelado⁷⁸, mas não. Eu vim porque aqui era licenciatura em teatro. E é muito louco porque muita gente vem pra cá sem saber o que é uma licenciatura. [...] E quando vem uma montagem que diz: “vamos trabalhar com a temática escola” foi tipo... maravilhoso! O tema educação tem sido uma energia a mais para poder estar em cena, trabalhando e se dedicando tanto e fazendo esse projeto acontecer e querer levar ele adiante depois que a disciplina terminar. (Entrevista, Joel Aroldo Pereira, 28/06/2018)

O que mais me auxiliou foi acreditar muito que esse trabalho é muito potente e que ele precisa ser feito para esse público e falando sobre isso. Acreditar na temática foi muito importante pra mim e acreditar nas diretoras também, em como elas foram conduzindo esse processo. (Entrevista, Beatriz Gonçalves, 05/07/2018)

Tais depoimentos demonstram como a crença no assunto, bem como nas professoras-encenadoras, fomentou o interesse de seus participantes. Observo que tais fatores foram responsáveis pelo que chamei anteriormente de cultivo do desejo e, por consequência, me

⁷⁸ Em Florianópolis existem duas universidades públicas que ofertam cursos superiores ligados às Artes Cênicas. Sendo elas: UDESC, que oferece a Licenciatura em Teatro, e UFSC, que oferta o Bacharelado em Artes Cênicas.

indicam que favoreceram apropriação dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, incitando-os a mergulhar no objeto de estudo e tomarem as reflexões sobre ele para si.

Neste rastro, traçando um paralelo com a ideia de jogo, se a volição é um fator crucial para que ele aconteça, há que se recordar que a mesma atividade realizada por indivíduos distintos pode ser encarada como jogo ou não. Ainda que estruturalmente uma atividade possa ter a maioria das características que permeiam o conceito de jogo (regras, desafios, limites...), a ausência da volição faz com que seus participantes apenas a executem, mas não a joguem. Pode-se mover pelo campo, jogar as peças de xadrez, executar os jogos teatrais, todavia, só se joga quando há o engajamento, quando se tem a vontade de jogar. Quem é obrigado a jogar, não pode jogar.

Nessa acepção, a sensação de apropriação e de pertencimento relatada por ambos parece revelar o desejo dos participantes na execução das atividades. Isso implica afirmar que os fatores investigados neste tópico são ulteriores às atividades lúdicas em si, carregam consigo aspectos inerentes para que um *estado de jogo* se estabeleça nelas e no processo de ensino-aprendizagem como um todo, fomentando a autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento.

Com base no observado até então, creio que tal processo se faz possível mediante um conjunto de desafios que engaje seus participantes e que estes não os realizem sob uma perspectiva utilitarista, pensando unicamente em sua solução, mas os vivenciem de uma maneira infinita, priorizando as descobertas que ocorrem na manutenção da atividade. Neste desenlace, reconhecem a igualdade de inteligências dos sujeitos ao não buscar as respostas “certas”, mas fomentar por meio das problemáticas lançadas uma ad-miração do que é proposto e, ainda, efetivar na avaliação delas uma re-ad-miração da ad-miração anterior.

O que há aqui é uma provocação realizada pelo jogo regado que pode trazer no bojo de suas respostas um saber pessoal capaz de profanar o que foi investigado. Para que isso ocorra, há que se considerar os saberes que os participantes já possuem, sua inconclusão e vocação ontológica para *ser mais*, compreendo-os como indivíduos com potencial de autoria na construção de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, traço um último paralelo entre as considerações tecidas nesta pesquisa e uma memória vivenciada no processo. Recordo que, passeando por Blumenau após a estreia do trabalho, visitei uma exposição chamada *Sudários do cerrado*, do artista brasileiro Marcelo Campos. Nela o autor fez sudários de árvores queimadas. Ele enrolou tecidos embebidos com

as substâncias necessárias para que eles absorvessem as marcas do carvão daquelas árvores. A exposição então era composta por tais tecidos.

Pensei, no passeio, que a materialidade da obra em si, as tramas expostas, não era o mais importante, mas sim o trajeto da ação, o que ele representava e me suscitava. Os tecidos expostos eram uma forma para que a ação fosse difundida, mas isoladamente, não eram a obra. As cicatrizes deixadas nestes fios, a imagem destas árvores queimando e todo o processo para coleta destes registros me pareceu bem mais relevante. Do mesmo modo é a relação entre autonomia e jogo, dificilmente ela poderá ser fomentada apenas no seio das atividades lúdicas, seu estabelecimento é decorrente do processo. Traçando um paralelo com a exposição, ela dificilmente estaria somente nos “tecidos”; é consequência das várias etapas que compõem a obra; é costurada com os fios invisíveis do processo que dão forma a algo maior do que as atividades isoladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa refleti sobre processos de ensino-aprendizagem em teatro no ensino superior, na busca de vislumbrar pistas para um fomento à autonomia dos sujeitos, na acepção que Paulo Freire defende, bem como o estímulo a uma emancipação intelectual, tal qual concebe Jacques Rancière.

A inquietação movente que me levou ao encontro das ideias dos pesquisadores se fundamentou num temor de que houvesse nos processos de ensino-aprendizagem em teatro a possibilidade que tomassem uma postura replicante, ou seja, se assumissem como a reprodução de formas e conteúdos com uma perspectiva acrítica que não fomentasse uma transformação, mas adaptação ao que era passado e ao contexto preexistente dos participantes. Nesta acepção, o “formar” seria visto como “formatar” e o saber compreendido como cópia.

As experiências aqui partilhadas indiciam que uma definição polarizada não é possível, posto que uma divisão de processos de ensino-aprendizagem que contemplem ou não contemplem os ideais defendidos por Freire e Rancière não condiz com as realidades investigadas. O que enxergo no transcorrer da pesquisa é um conjunto de momentos heterogêneos que, em seu hibridismo, transitam entre uma postura inventiva ou não; portanto, não podem ser resumidos a apenas uma dessas categorias.

Observei e defendi no transcorrer do trabalho que as considerações que Freire e Rancière teceram sobre o ato de ensinar e aprender possuem correlações. A ideia de *embrutecimento* apresentada pelo filósofo francês em muito se assemelha a *concepção bancária da educação* do educador brasileiro. Do mesmo modo, vejo na emancipação intelectual que Rancière aponta, indícios da autonomia freiriana, ao defender que o trabalho do emancipador é revelar uma inteligência à ela mesma. Nesse sentido, por vezes escolhi ao longo do texto me deter no termo “autonomia”, sem fazer referência direta à emancipação, tendo em mente que ela se fazia presente no bojo do argumento.

À medida que a pesquisa se desenvolveu, vi que os ideais defendidos pelos autores encontram no solo do jogo um campo fértil para prosperar. Como já discutido, Paulo Freire defende o potencial transformador da educação. Em sua visão, o ato pedagógico deve conceber o ser humano como inacabado, em eterna potência na sua vocação ontológica para *ser mais*, de modo que vê-lo como indivíduo finalizado seria matar o processo educativo. Neste rastro, o aprendizado adquire sentido quando o participante se torna capaz de refletir sobre o objeto de estudo, apreender o aprendido compreendendo suas razões e fundamentos, tecendo com isso as

próprias considerações sobre o alvo de sua investigação. Nessa concepção, não se tem um aprendizado replicante, uma memorização de informações úteis que auxiliam na adaptação ao contexto preexistente do sujeito, mas um olhar crítico sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem engendrado.

Com base nisso, há que se recordar que, na ótica do pesquisador, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção esta que pode ocorrer por duas vias, seja ela a luta pela mudança ou pela manutenção da realidade existente. Nesse sentido, eu me considero um dos partidários da mudança: creio na potência de transformação dos sujeitos e na decorrente alteração da realidade. Se o amanhã for encarado como destino inevitável, fato determinado impossível de ser problematizado e alterado, não haveria motivos que nos levassem a ensinar e aprender.

Por esses motivos, o meu incômodo sobre a possibilidade de uma acepção do ensino fundamentada no repasse, transmissão, depósito. Penso que tal lógica não limita apenas os aprendizdos, mas o modo como os seres enxergam e lidam com o mundo.

Frente às inquietações, faço coro ao patrono da educação brasileira ao crer que na educação se tem o primeiro passo para o descondicionamento de um olhar fatalista, incentivando no indivíduo seu potencial de mudança. Nessa perspectiva, desde sua concepção, o termo *formar* foi aqui compreendido como *conceber, criar*, ao invés da possível compreensão que sua etimologia poderia evocar, a de dar forma.

Enxergar nos educandos-educadores esse potencial de autoria e fomentar a autonomia no processo de construção do conhecimento é, a meu ver, um dos primeiros passos para que as pessoas se enxerguem como seres capazes de mudança. Se um dos principais períodos do trajeto de vida do sujeito – o período da educação formal e, no caso aqui investigado, a superior – é tratado desta mesma forma, invariavelmente há nele um estímulo à ação transformadora de que o ser humano é capaz.

Assim, uma proposta emancipatória do ensino ganha sentido quando defende uma igualdade de inteligências. Sem implicar no abandono da figura docente, a necessidade de um mestre explicador é colocada em xeque, aproximando-a de um profissional provocador, com semelhanças ao que Freire chamou de educador-educando. Ainda nesta perspectiva, os conteúdos e saberes se dão numa construção pessoal, realizada pelo embate do sujeito com os desafios de refletir sobre o objeto de estudo. O que se tem então é um saber em processo que não implica em abandonar o já sabido, mas na criação de uma tensão entre o que já existe e as próprias reflexões, dando forma a compreensões distintas do alvo de investigação.

Pautado nas reflexões traçadas nesta pesquisa, defendo que, no âmbito da pedagogia do teatro, este modo de encarar a ação pedagógica tende a ser priorizado no jogo pois este não institui soluções a serem replicadas, mas problemas. O ensino de elementos da linguagem cênica por meio do jogo não é apresentado aqui como algo certo – com modelos e formas estéticas pré-definidas – mas por intermédio de situações problema a serem resolvidas pelos atuantes. A realidade, ainda que seja a lúdica, não é vista como um ponto estático a ser conquistado, mas se configura por meio de questões. Desta maneira, a resolução destas mesmas questões reconstrói a forma do contexto que lhes dá forma.

Em síntese, os desafios estruturam os fundamentos iniciais do processo de ensino-aprendizagem e da situação lúdica e, nas suas resoluções, esses fundamentos são revistos, investigados e por vezes reestruturados na pluralidade de respostas que os jogadores podem dar para eles.

Na ótica da investigação teórica aqui empreendida, vi neste processo um fomento à autonomia dos sujeitos, por colocá-los em situação de decisão frente aos acontecimentos. O conhecimento aqui construído se dá concomitantemente na vivência e avaliação da situação lúdica. Tem-se então a possibilidade de incentivar uma admiração dos elementos que compõem a linguagem cênica. Nesta admiração, fruto da conjunção entre prática e reflexão, criam-se possibilidades para fugir de parâmetros pré-estabelecidos, posto que a investigação se pauta no que ocorrera no jogo. Assim, conceitos diversos podem ser transpostos para a discussão empreendida na sala de aula, mas não apenas sob a perspectiva teórica na qual foram concebidos e sim sob a ótica que a situação de jogo engendrou, favorecendo a construção de noções e a ideia de profanação apresentadas ao longo deste trabalho.

Cabe lembrar que o potencial inventivo do jogo na pedagogia do teatro já é identificado em outros estudos. Desde a introdução desta pesquisa, foi possível perceber como pesquisadores da área já defendem sua capacidade disruptiva na construção do conhecimento. Meu intento em trazer o jogo como um dos pontos estruturais na tese era revelar as possíveis aproximações entre sua prática e as ideias de Freire e Rancière, principalmente no tocante ao estímulo que pode trazer à autonomia e emancipação dos sujeitos.

Ainda que essas aproximações se fizeram presentes no transcorrer dos estudos, considerar apenas a aplicação prática do jogo como forma de materialização dessas propostas seria uma visão simplista do pensamento dos autores, bem como do próprio jogo em si. Por isso, ao longo da pesquisa tentei elencar, com base nas experiências vividas em sala de aula,

outros pontos que se destacaram e, até mesmo, barraram o processo de fomento à autonomia dos envolvidos.

Neste trajeto, iniciei as reflexões apresentando o arcabouço teórico da análise, centrando a reflexão nos princípios que deram forma a pergunta movente da pesquisa, bem como os conceitos que a circundaram, tais como as ideias de curiosidade, admiração, inconclusão e igualdade de inteligências. Já neste ponto, busquei esclarecer que tal igualdade não é um princípio homogeneizador, mas diferente, quando reconhece o potencial de autoria de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, concebendo que estes seres podem desempenhar funções diferentes na situação pedagógica. A igualdade aqui defendida referiu-se, então, a tentativa de negar uma relação de dominação de um sobre o outro.

Com estes fundamentos estabelecidos, senti necessidade de fazer a partilha da experiência discente e minha eventual transformação. Se antes acreditava em um ensino embrutecedor, bancário, o trajeto como estudante na sala de aula mudou minha relação com o processo de ensino-aprendizagem. Aqui percebi como a relação docente pôde estimular a transição do saber do nível da *doxa*, repetição de concepções e saberes já elaboradas, para o do *logos*, razão e reflexão. Transição essa que encontrou eco prático no estímulo ao jogo.

Observando então essa vivência, eu me debrucei sobre os estudos do jogo, encontrando nas definições de Huizinga e Caillois pontos de apoio para desenvolver o pensamento. Ao estabelecer as características que compõem o ato de jogar, Huizinga sintetiza a criação do *círculo mágico* na situação lúdica. Nesse princípio, as regras medeiam a interação dos jogadores criando uma espécie de coexistência de realidades, de modo que a realidade cotidiana conviva com a lúdica. Dentro desse espaço, suas restrições criam desafios e rotas alternativas, na relação entre os seres, que podem propiciar descobertas sobre o que se faz em jogo. Essas descobertas surgem na prática dos sujeitos, e não por intermédio de um encadeamento racional; elas aparecem como *rasgos de intuição*.

Do mesmo modo, para que tal ato aconteça, Caillois chama atenção para o caráter imprevisível do jogo e, por meio de sua discussão, retomei a necessidade de igualdade no processo de ensino-aprendizagem, pensando na materialidade que a situação lúdica dá a este princípio. Caso haja um descompasso entre o nível do desafio e os jogadores ou no modo como os jogadores se relacionam entre si, essa imprevisibilidade desaparece. Nesse caso, a possível autonomia existente no jogo dá lugar à uma heteronomia na espera de respostas que já provaram seu êxito em práticas anteriores ou na crença da condução de um guia superior. Nessa conjunção de ideais, o jogo então se aproximou desta reinvenção de saberes que venho defendendo ao longo do trabalho.

Neste interim, dei ênfase a proposta dos jogos teatrais da diretora norte-americana Viola Spolin, e as reflexões que Jean-Pierre Ryngaert tece sobre a improvisação e a capacidade de jogo. Ambos os casos evidenciaram que a ideia de avaliação é crucial para alcançar o intento da tese, uma vez que abre espaço para discussão e reflexão do que o que ocorrera na situação lúdica. Aqui encontrou-se um ponto no qual a curiosidade dos sujeitos pode ser metodizada por meio da ad-miração do que acontece em cena, de modo que a investigação empreendida se dê, então, no processo e em processo.

Com base nestas discussões coloquei em xeque a própria experiência docente buscando vislumbrar ecos destes argumentos. De antemão, na busca pela autonomia, me deparei não com propostas práticas, mas com a própria postura docente na sala de aula e como ela pôde influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre uma prática vivenciada nos primeiros passos como professor, observei as consequências e influências éticas e políticas da postura docente no processo de ensino. Muito antes das atividades propostas, as ações que o professor ou professora assume na sala de aula trazem uma relação direta com a construção do conhecimento, seja pelos acordos estabelecidos, sua manutenção, ou modo de encaminhamento. Isso revelou que, se enquanto professores desejamos um ensino criador e inventivo que fomente a autonomia dos sujeitos, há que se ter muito cuidado com o modo que se vivencia uma sala de aula. Uma postura que incentiva o silenciamento discente dificilmente estimula a invenção.

O pensamento gira em torno de como o sensível, na acepção política trazida por Rancière, é partilhado no espaço de ensino-aprendizagem: como esse tecido sensível é costurado, se ignora as vozes dissonantes que o compõem ou não.

Neste rastro, mergulhei em uma prática realizada em outro espaço de ensino e, por meio dela, refleti sobre as posturas e decisões tomadas. Se, nos momentos iniciais, identifiquei uma postura silenciadora a despeito do desejo emancipatório, aos poucos fui encontrando indícios de aproximação com os saberes discentes e possíveis momentos de estímulo à autonomia. O primeiro ponto que me chamou atenção foi o abandono da concepção de *conteúdo* para a de *noção*, pois, passo a crer que tal conceito pode auxiliar na acepção de um saber construído, retirando-o de um local já dado, mas experimentado na carne do sujeito praticante.

Com a investigação, percebi que as noções passaram a ser construídas quando assumi a ideia da *coisa comum* de Rancière, ou seja, quando as cenas e desafios que realizávamos em sala de aula se tornaram o ponto material da investigação empreendida com os educandos-educadores. A partir de então, concluo que a própria lógica do jogo teatral faz o mesmo com a

situação lúdica. Ela é, em si, a materialidade que é investigada para construção das noções pelos estudantes. Em soma com os ecos políticos e éticos da postura docente, creio que este pressuposto de uso da cena ou do próprio jogo como a *coisa comum* sintetiza formas de se praticar a autonomia e tomada de decisões.

Ainda na experiência partilhada na seção 2, essa *coisa comum* somou a si mesma aspectos do contexto social dos sujeitos praticantes, pontos de incorporação da própria realidade ganharam então formas poéticas na construção das cenas. Com isto, esses mesmos pontos de infiltração foram também investigados pelos atuantes e, lançando um olhar generoso, talvez até mesmo pela plateia que assistiu tais cenas.

Essa incorporação trouxe a reflexão para outros planos além da situação cênica, fazendo-me observar o interesse dos indivíduos. O que se revelou nesta conclusão é que a própria prática do jogo também possui uma existência quântica à medida que pode ser apenas executada ou jogada. No primeiro momento de observação, notei que a utilização de um *universo lúdico vocabular* comum aos atuantes auxiliou no fomento do processo, mas isso não fora o único fator, retornando novamente a como o docente vive o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa percepção, pensei que, encarar o processo de ensino-aprendizagem em si como jogo pode-se desvelar caminhos interessantes. Vê-lo como um conjunto de desafios regido por restrições voluntárias que são aceitas por todos os indivíduos (e aqui enfatizo o aceite docente) pode evocar as características de imprevisibilidade, risco, invenção, bem como a igualdade entre os “jogadores” no processo. Dessa maneira, abre-se a possibilidade para o novo, não só nos discentes, mas também na prática docente que reflete sobre os próprios saberes que ensina, tornando-se cada vez mais próximo do educador-educando.

Transpor essas conclusões para um outro processo de ensino-aprendizagem revelou camadas que a inserção no objeto me privara até então. Na investigação de *O Coro dos Maus Alunos* uma série de conceitos saltou aos meus olhos no choque entre a prática e teoria investigada. O primeiro deles se refere a *encenação como prática pedagógica* que torna a própria montagem a *coisa comum* discutida na seção anterior. A proposição da construção de *O Coro dos Maus Alunos* ser pautada principalmente na realização de jogos revelou como esse conceito fomenta a autonomia e emancipação dos indivíduos, pois, a prática foi, em si, a investigação pedagógica realizada, e essa se dava à medida que seus praticantes iam tecendo conclusões dela mesma.

Por consequência, promover uma construção conjunta da encenação e das escolhas tomadas colocou docentes e discentes na postura de educadores-educandos e educandos-

educadores. Ambos ensinaram e aprenderam por meio da investigação e consequente construção das cenas. Alerto que isso não significou que todos conduziram o processo, mas sim que suas vozes dissonantes foram incorporadas ao tecido sensível e, assim, deram forma ao que foi realizado.

Esse conjunto de jogos também me levou a pensar a própria potência estética do jogo; de modo que recorri às reflexões de Denis Guénoun para isto. Evidenciou-se então como o ato de jogo em si pode promover uma atração do olhar, fazendo com que se projete sentidos, narrativas e intenções sobre a ação lúdica executada. À luz da reflexão aqui traçada, isso se torna interessante pois mantém os atuantes da cena em estado de jogo e, com isto, carregados das características que a atividade lúdica pode evocar sem aniquilar uma apreciação estética por parte dos espectadores.

Ainda neste rastro, o conjunto de jogos utilizados na montagem exigiu dos participantes posturas que eles mesmos desconheciam. Os desafios lançados demandaram formas de atuação que não concebiam antes e foram descobertas no próprio seio do jogar. Isso não significou uma invenção desprovida de referências, mas a construção de noções e a profanação do que já sabiam. Essa conclusão reforça o que vim discutindo sobre a possibilidade de um saber inventivo e a aproximação do jogo com o ideal de autonomia freiriano e a emancipação de Rancière.

Nesse sentido, as reflexões acima também demonstraram que a repetição incessante pode induzir a uma acomodação, estagnação das descobertas, de modo que o jogador nuble a própria capacidade de se surpreender. A prática do jogo como um campo propício para autoria do conhecimento apontou então um nível de investigação mais profundo, a ideia de infinitude.

Considere então que, para que a imprevisibilidade, invenção e consequente solução de problemas sejam evidenciadas, mais do que querer finalizar o jogo, os jogadores devem desejar jogá-lo, e uma vez iniciado, mantê-lo. Nessa ótica, a proposição dos jogos infinitos de James Carse revelou uma forma de pensamento profícuo para as defesas aqui tratadas. Para explorar tais relações, cabe lembrar que os jogadores finitos têm como intenção primária a vitória, logo, têm como desejo se tornarem *jogadores ideais*, capazes de revivificar um passado planejado para o alcance deste intento. Em contrapartida, por não buscarem uma vitória, mas sim continuar o jogo, os jogadores infinitos estão abertos às surpresas, incorporando-as como força movente do jogo.

Transpor tal reflexão para o problema aqui apontado revelou o seguinte: por já saber como conduzir o jogo, o jogador pode recorrer à práticas e saberes que se provaram exitosos

em execuções anteriores, esquecendo em parte sua relação com o momento presente. Em decorrência, o jogador centra tanto sua atenção para o resultado da situação que esquece de vivê-la, recaindo a uma lógica replicante ao buscar apenas concretizar um passado planejado na sala de ensaio.

Destaco que o passado é aqui entendido como os planos que o jogador finito fez antes do jogo, na busca de sua vitória. Dessa maneira, como esse passado é constantemente modificado no jogo infinito, a leitura que se pode ter daí é que o jogador infinito está aberto às surpresas e a reconstruir o próprio aprendizado para que o jogo continue. No âmbito do ensino-aprendizagem em teatro, é preciso pensar a prática das atividades lúdicas de modo que não sejam uma mera execução de roteiros planejados, mas sua vivência no momento quente, ao vivo, lidando com as relações que ocorrem no exato instante do jogo.

Ainda neste viés, lembrando que em um momento da pesquisa apontei o processo de ensino-aprendizagem como um jogo, identifico que o mesmo deva ser concebido como um *jogo infinito*. Isso significa que ele pode comportar a inconclusão, a vocação ontológica para *ser mais* e a constante investigação para sua manutenção. No desejo de não encerrá-lo, os saberes não são limites a serem conquistados ou um passado a ser presentificado, são um horizonte que se amplia a cada nova descoberta.

Nessa lógica, ao considerar que a admiração freiriana retira o objeto de estudo de seu contexto cotidiano no intento de que este possa ser investigado, gerando assim um novo olhar sobre ele e, conseqüentemente, sobre o conhecimento prévio que se tinha dele, a aceção do processo de ensino-aprendizagem como um jogo infinito tende a favorecer este processo.

Desse modo, o ato pedagógico não é realizado para concretizar um passado planejado, a “vitória” em adquirir um conhecimento previamente estipulado e assim encerrar seu desenvolvimento. Ele é praticado no intento de questionar constantemente o passado, colocando-o em função de sua infinitude. Com isso, o ato se aproxima do modo que a pedagogia do teatro é vista ao longo deste trabalho: uma proposição em sintonia íntima com a linguagem cênica, de forma que não seja considerada pelos participantes como pronta e finalizada, mas processual, aberta às surpresas e disposta a lidar com os choques entre a objetividade do que é investigado e a subjetividade de seus participantes, uma pedagogia do teatro inconclusa.

Por fim, este trajeto revelou que a investigação pela autonomia e emancipação possuem um forte vínculo com às práticas lúdicas realizadas no processo de ensino-aprendizagem, mas não se detém a elas, trespassam para fatores da vida dos envolvidos e suas posturas em relação ao meio.

Creio ser pertinente destacar esse fator, pois, na continuidade de minha prática docente, principalmente na vivência de disciplinas como estágio curricular e suas orientações, por vezes observo nos discentes a concepção de uma aula de teatro como uma simples sequência de jogos encadeada. Fato que dirime o processo de construção do conhecimento o limitando à uma reprodução mecânica de atividades, ainda que sejam lúdicas.

O desejo de tomar uma postura libertária não implica em se tornar um profissional licenciado, que não reflete sobre os fundamentos da própria prática. Pelo contrário, a defesa dessa postura exige rigor na execução e planejamento das atividades em sala de aula, refletindo ativamente como sua realização ecoará no grupo, o que poderá suscitar e como irá dialogar com ele. Daí a necessidade de ver como tais propostas se encadeiam, como lidam na relação com a vida dos educandos-educadores e como o docente responsável age frente às respostas de suas provocações.

Com base nas observações traçadas até então, tento sintetizar as reflexões deste trabalho nos seguintes pontos:

1 – No âmbito do ensino-aprendizagem em teatro, o jogo pode se apresentar como forma prática para estímulo da autonomia dos envolvidos. O fato de exigir certa paridade entre os jogadores para que possa ser de fato jogado e não “feito”, implica na igualdade de inteligências defendida ao longo de todo trabalho. Sua estruturação na forma de problemas a serem resolvidos induz não ao alcance de um ponto, mas à descoberta de suas respostas e posterior discussão destas descobertas. Essa perspectiva carrega sintonia com a autonomia e a emancipação buscada ao longo desta pesquisa.

2 – Aceitando que o jogo constrói uma realidade intermediária, observo que ela não é estática, mas pode ser alterada pelo desempenho dos jogadores. Nas encenações investigadas até então, estas transformações podem ser verificadas na medida em que criavam uma configuração poética que dava forma ao espetáculo. Frente a isto, lançando um olhar generoso para essa potência de transformação, creio que quando o jogo é colocado em relação com processos de ensino-aprendizagem, o exercício constante destas transformações na esfera lúdica pode trespassar para o circuito real. Com isso, as atividades de jogo podem se contaminar e, então, serem ressignificadas pelo ambiente que os sujeitos estão envolvidos. Além disso, o constante exercício dos jogadores e jogadoras em discutir e resolver problemas para mudar o mundo lúdico os prepara, de certa forma, a ver o mundo real não como algo dado, mas capaz de ser transformado.

3 – As atividades de jogo sozinhas não suscitam as reflexões e defesas aqui engendradas. A postura docente e sua relação com todo o processo de ensino-aprendizagem tem importância crucial no fomento da autonomia e emancipação dos sujeitos. Pouco adianta um processo pedagógico completamente estruturado em atividades lúdicas se o professor ou professora assumir uma *fala imperiosa*, ou ainda, pender para um excesso de licenciosidade. O profissional é aqui visto como uma figura provocadora, joga junto com os outros participantes, e torna-se também um jogador. Dessa forma, se assume a postura de jogador que lhe compete, também não possui as respostas prontas, mas se depara com os problemas que ele e o grupo podem enfrentar (e lançar). Assim, no enfrentamento destas questões, descobre caminhos viáveis para percorrer juntamente com o grupo

4 – A reflexão acima implica encarar o processo de ensino-aprendizagem como um jogo, ou seja, como construção processual, imprevisível, delimitada por regras e restrições voluntárias em favor da resolução de desafios. Dessa maneira, o docente não entra em sala de aula para falar sobre o que sabe, mas para enfrentar questões com os outros participantes. Neste enfrentamento, partilha os saberes que possui, tensionando-os tanto com os problemas do processo quanto com os saberes dos alunos e alunas. Um caminho possível para exercitar esse olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem é estabelecer *coisas comuns* para investigação. Assim, a figura docente se coloca em risco, pois seu planejamento não é fixo, mas maleável, descoberto e encaminhado nas questões e respostas que o processo vai lhe dando. Esse encaminhamento favorece a inserção do universo temático dos participantes nas investigações, estimulando um tecido sensível dissensual nas discussões geradas. A meu ver, tais fatores dão margem para que surjam, dentre outras características que o jogo evoca, o cultivo do desejo, a imprevisibilidade, rasgos de intuição, no processo pedagógico.

5 – Pensar a relação autonomia-emancipação-jogo implica investigá-la em uma perspectiva infinita. Tendo em mente que os jogos finitos são realizados com o intuito de alcançar a vitória e, com isto, serem finalizados, é possível enxergar na sua configuração um princípio autodestrutivo, posto que se joga com o objetivo primevo de se encerrar o jogo. Ao evitar adversidades que sejam entraves para vitória, o jogador busca estratégias e técnicas, traça roteiros, soluções, fórmulas para que ela seja alcançada. Quando isso ocorre, o jogo finito é vivido no passado, um passado que espera acontecer.

Transpor isto para o processo de ensino-aprendizagem nos levaria invariavelmente aos princípios embrutecedores e bancários, traçados ao longo deste trabalho. Nessas concepções do ato educativo, o aprendiz visa acumular conteúdos até um ponto em que esteja “pronto”, finalizado, negando sua inconclusão e vocação ontológica para *ser mais*. O intento é alcançar o

nível de maestria do “mestre” e assim findar o processo. O repasse de informações torna então o docente um “intelectual memorizador” e o discente um “falso sujeito” repetidor, fazendo com que ambos limitem o potencial de transformação que os faz humanos. Em síntese, esta ótica, os encara como indivíduos que replicam o passado.

Já no caso do jogo infinito, por não buscar limites nem um encerramento, mas se direcionar a um horizonte utópico que nunca terá fim, sintetiza as ideias de inconclusão e de um constante aprendizado. Ao não buscar um fim, não se volta para uma preparação do jogador para as adversidades, mas ao confronto direto para superá-las no intento de continuar o jogo. Nesse movimento, aproxima-se da ideia de surpresa ao invés da preparação; lida com o momento presente e não com a repetição de roteiros passados em uma sala de aula. Encarar o processo de ensino-aprendizagem como um jogo visando a autonomia exige então que ele seja visto nesta perspectiva, como um processo constante, um enfrentamento de questões capaz não só de repetir o que já existe, mas de se surpreender, tensionar os próprios saberes com o que está sendo feito e, neste confronto, criar espaço para o novo.

Por fim, ainda que tenha realizado a síntese do que foi discutido na tese nestes pontos, retomo o alerta que fiz na introdução deste trabalho. O termo “pistas” presente no título não revela um caminho a percorrer, mas tece uma reflexão sobre processos de ensino-aprendizagem e os ecos das ideias de autonomia e emancipação na relação com o jogo.

Há que se ter em mente que a pesquisa aqui empreendida se deu no trajeto do pesquisador, na investigação de um caminho trilhado e ressignificado pela curiosidade de se indagar sobre esses ecos. Não se deseja que outros sujeitos sigam esses mesmos passos, mas que diante deles, possam se inspirar no ato e realizar, cada qual, a sua própria jornada. Esta tese foi uma caminhada que se aproxima da lógica infinita e que constantemente questiona o próprio fazer, buscando cada vez mais transformar a curiosidade ingênua que a move em uma curiosidade epistemológica.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução de Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel: tratado de antropologia teatral**. Tradução de Patrícia Alves. São Paulo: Hucitec, 1994.

BISCARO, Bárbara; VIDOR, Heloíse B. Coro dos Maus Alunos – notas de um processo de montagem. **Urdimento**. Florianópolis. v. 1, n. 34, p. 06 – 18, 2019.

BONFITTO, Matteo. **A cinética do invisível**. São Paulo. Perspectiva: 2009.

BORNHEIM, Gerd. **Brecht: A estética do teatro**. São Paulo: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. Terror e Misérias no III Reich. *In: _____*. **Teatro de Bertolt Brecht: volume 6**. Tradução de Gilda Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

_____. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BURNIER, Luis Otávio. **A arte de ator: da técnica a representação**. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira. São Paulo: Vozes, 2017.

CARSE, James P. **Jogos finitos e infinitos: a vida como jogo e possibilidade**. Tradução de Claudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Nova Era, 2003.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CONCILIO, Vicente. Instrução e criação em jogos teatrais: professor parceiro de jogo. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 7, ano VII, n. 1, p. 01 – 08, 2010.

_____. **BadenBaden – Modelo de ação e encenação no processo com a peça didática de Bertolt Brecht**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

_____; KOUDELA, Ingrid. Protocolos e a pedagogia do teatro – da tradução dos protocolos estudantes sobre Aquele que diz sim aos protocolos de “trabalho alegre”. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 264 – 255, 2019.

CRAVEIRO, Pedro. **Crucificação na Parada Gay é alvo de polêmica com religiosos** Folha de São Paulo, 09 jun. 2015. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1639631-atriz-que-encenou-crucificacao-na-parada-gay-recebe-ameacas.shtml>> Acesso em: 25 fev. 2020

DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

FÉRAL, Josette. A escola: um obstáculo necessário. **Revista Ouvirouver**, Tradução de Irley Machado, Uberlândia, n. 1, v. 6, p. 168 – 179, 2010.

FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla; MOLINARI, Renata. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959 – 1969**. Tradução de Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004b.

_____. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2018

GAMA, Joaquim. **Alegoria em jogo: Encenação como prática pedagógica**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade: cena, pedagogia**. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec, 2019.

GROTOWSKI, Jerzy. Teatro e Ritual. *In*: FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla; MOLINARI, Renata. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959 – 1969**. Tradução de Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva, p. 119 – 137, 2010.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução de Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2019.

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

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento**. Florianópolis. n. 17, p. 71 – 77, 2011.

IFCE. **Projeto pedagógico: curso de licenciatura em teatro**. Fortaleza, 2014.

KOUDELA, Ingrid D. **Um voo Brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

- _____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- _____. A encenação contemporânea como prática pedagógica. **Urdimento**, Florianópolis, v. 10, n. 10, p. 45 – 55, 2008b.
- _____. Teatro de figuras alegóricas: a ferida Woyzek. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 72 – 76, 2012.
- _____. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- _____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- LIMA, Tatiana Motta. Conter o incontível: apontamentos sobre o conceito de ‘estrutura’ e ‘espontaneidade’ em Grotowski. **Revisa Sala Preta**, São Paulo, v. 5, p. 47 – 67, 2005.
- MAGGIE, Yvonne. **Cristo ‘viralizou’ – crucificação na Parada Gay, onda conservadora e ação no STF**. G1, 10 jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/blog/yvonne-maggie/post/cristo-viralizou-crucificacao-glb-onda-conservadora-e-acao-no-stf.html>> Acesso em: 25 fev. 2020
- MAHFUZ, Vicente. **O Yoga no sistema de Konstantin Stanislávski**: comunhão entre o espírito humano da personagem e o corpo humano do ator. 2014. 260f. Dissertação. (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- MANSANO, Sonia. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de psicologia da UNESP**, São Paulo, n. 8, p. 110 – 117, 2009.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MIRANDA, Maria Brígida de. **Playful training**: towards capoeira in the physical training of actors. 2003. Tese. (Doutorado em Filosofia, Teatro e Drama) – School of Communications, Arts and Critical Enquiry, Faculty of Humanities and Social Sciences, La Trobe University, Melbourne, 2003.
- MOREIRA, Deborah. No glossário Dínamo-Ritmo. **Mimus – revista online de mímica e teatro físico**. Salvador. Ano 5, n. 5, p. 72 – 79, 2015.
- MOSTAÇO, Edécio. Da arte de quebrar pedras ou a cena da emancipação. **Urdimento**, Florianópolis. n. 15, p. 11 – 19, 2010.
- NEUMANN, John; MORGENSTERN, Oskar. **Theory of games and economic behavior**. Princeton: Princeton University Press, 2004.
- PALLOTA, Julien. A trajetória teórico-política de Jacques Rancière. **Revista AISTHE**, Rio de Janeiro, v. III, n. 12, p. 52 – 68, 2014.

PUPPO, Maria Lucia de Souza Barros. O Lúdico e a Construção do Sentido. **Revista Sala Preta**. São Paulo, n. 1, p. 181 – p. 187, 2001.

_____. Para desembaraçar os fios. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217 – 228, 2005a.

_____. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

_____. Por uma pedagogia do teatro. *In*: RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. O Pós-dramático e a pedagogia teatral. *In*: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (orgs). **O Pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, p. 221-233, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento** – política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Nas margens do político**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2014a.

_____. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014b.

_____. **O mestre ignorante**. Tradução de Lílian do Valle. São Paulo: Autêntica, 2015.

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICHARDS, Thomas. **Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas**. Tradução de Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. **Acervo digital da UNESP**. 2008. p. 1 – 15. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/26>>. Acesso em: 10 jan. de 2019.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Tradução de Christine Zurbach e Manuel Guerra Gómez. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

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

SOUZA, Henrique Bezerra de. **O ator na cena cômica**: o gesto como via de construção da comicidade. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

_____. O olhar da Medusa: coisificação e reconfigurações políticas por meio do ensino da arte e prática cênica. **Revista Moringa – Artes do espetáculo**, João Pessoa, UFPB, v. 8, n. 2, p. 69 – 80, 2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Alemida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2018a.

_____. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2018b.

TEIXEIRA, Francimara N. **Prazer e crítica**: o conceito de diversão no teatro de Bertolt Brecht. São Paulo: Anablume, 2003.

UFC. **Parecer do colegiado do curso de licenciatura em teatro / ICA / UFC sobre necessidade de modificações na integralização curricular deste curso**. Fortaleza, 2011.