

práticas de **e**scrita
por meio da pedagogia do **t**eatro
na es**C**ola, etc.

júlia
fernandes
lacerda

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
DOUTORADO EM ARTES CÊNICAS

JÚLIA FERNANDES LACERDA

Práticas de **ESCRITA**
por meio da pedagogia do **TEATRO**
na **ESCOLA**
É
T
E
R
A

FLORIANÓPOLIS

2024

JÚLIA FERNANDES LACERDA

Práticas de **ESCRITA**
por meio da pedagogia do **TEATRO**
na **ESCOLA**

É
T
E
R
A

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas na linha de pesquisa Pedagogia das Artes Cênicas.

Orientadora: Heloíse Vidor

FLORIANÓPOLIS

2024

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

Lacerda, Júlia Fernandes
Práticas de escrita por meio da pedagogia do teatro na escola,
etc. / Júlia Fernandes Lacerda. -- 2024.
242 p.

Orientadora: Heloíse Baurich Vidor
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas, Florianópolis, 2024.

1. Pedagogia das Artes Cênicas. 2. Ensino do Teatro. 3. Escrita.
4. Escola. 5. Educação. I. Vidor, Heloíse Baurich. II. Universidade
do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda,
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. III. Título.

JÚLIA FERNANDES LACERDA

Práticas de
ESCRITA

por meio da pedagogia do
TEATRO

na
ESCOLA, etc.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas na linha de pesquisa Pedagogia das Artes Cênicas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Profª. Dra. Heloise Vidor
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Prof. Dr. Vicente Concilio
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____
Profª. Dra. Adélia Maria Nicolete Abreu
Faculdades Integradas Coração de Jesus

Membro: _____
Profª. Dra. Waleska de Franceschi
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Florianópolis, 05 de Julho de 2024.

Dedico esta leitura a todas as pessoas que acreditam nas palavras escritas e ditas com amor, efetivadas em ações e permeadas por sonhos como capazes de criar outros mundos.

À minha mãe e ao meu filho, eternamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Heloíse Vidor por sua orientação cuidadosa, feita de escuta, espaço e provocação; por toda a partilha durante a trajetória acadêmica, dividindo projetos que transformaram nossas relações com a pesquisa, a escola e a universidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, as funcionárias, funcionários, professoras e professores que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior/FUMDES pela bolsa de pesquisa concedida nos últimos dois anos do curso de Doutorado a uma professora substituta da Educação Básica cuja formação estudantil em todas as etapas se deu em instituições públicas estaduais de Santa Catarina, oportunizando a conquista de mais uma importante titulação acadêmica. Viva à educação pública!

À Heloísa Marina por acreditar na potência da minha pesquisa quando ainda era um pré-projeto no ano de 2018, sendo minha primeira orientadora e incentivadora, amiga e irmã com quem dividi (e sigo somando) tantas histórias nas ruas e nas estradas da vida.

Agradeço sempre à minha mãe Maryjani por ter me mostrado a imensidão da vida e da arte com suas cores, sorrisos e coragem.

À minha irmã Priscila por me ensinar sobre força, entrega e amor, no circo e na vida.

À minha amiga-irmã Ramila, mãe e pedagoga admirável, por me ensinar tanto sobre amor incondicional, educação, fé em todos esses anos de caminhada juntas e principalmente por acreditar nas minhas palavras e poesias desde a adolescência.

À minha amiga-irmã Thays por compartilhar tantas piruetas na dança da vida; a todas às minhas amigas dançantes, mães e bailarinas que tanto me inspiram.

Ao meu pai Ronaldo por suas melodias na gaita e casinhas de pinha no quintal.

Ao meu irmão Vicente por sua existência artística, musical e exata.

Ao meu amigo Túlio Fernandes por me acompanhar intensamente nesse percurso, incentivando e compartilhando projetos, construindo e sonhando juntos outras maneiras de fazer e ser escola por meio da pedagogia do teatro e da potência do nosso encontro.

Aos meus amigos teatros Veruska, Marquinho e Kamila por toda a companhia nessa aventura que é a vida e por acreditarem no teatro e na cultura como um caminho possível de pertencimento e de trabalho.

Ao meu amigo Felipão por todas as indicações musicais, partilha de projetos e diálogos; Gabrielle por sua disponibilidade em editar o vídeo da circulação do Projeto da Oficina ETC; Jucilene Orlandi pela revisão do português na versão final do trabalho.

Ao Igor de March por toda a dedicação e criação artística; Beatriz Sell de Abreu por registrar momentos do Projeto ETC com suas fotografias.

À todos aqueles que cruzaram o meu caminho nessa jornada e formaram a professora que hoje eu sou, professoras, professores, estudantes, amigas e amigos.

Ao meu companheiro Guilherme, pai do meu filho, parceiro de vida e devaneios teatrais, por me apoiar em minhas escolhas, decisões e partilhar dos meus ideais.

Ao meu filho Igor por sorrir todos os dias e me ensinar tanto sobre o tempo presente, a presença, o amor, a partilha, motivando meus maiores sonhos e realizando comigo todos eles. Eu te amo infinitamente.

RESUMO

Esta tese é construída a partir de uma infância apaixonada por escritos, somada a uma juventude em movimento, com a presença ativa do corpo em giro, poesia e histórias, que reverberam no ato de *professorar* como uma partilha intensa que já somam mais de dezessete anos de docência em teatro. As práticas, as experiências e os conceitos cujas referências transitam entre a filosofia da educação, pedagogia do teatro e da teoria teatral, dentre outras literaturas que adensam as ideias apresentadas são traçadas em forma de redemoinho: os elementos ora se cruzam, avançam, retornam, revelam um possível caos e estruturam-se novamente, culminando na Oficina ETC (lê-se etcétera) – uma circulação realizada por escolas de Educação Básica no Estado de Santa Catarina cuja experiência é relatada e analisada em consonância aos conceitos apresentados. O intuito deste estudo é refletir sobre formas, estratégias e possibilidades de praticar a escrita por meio da pedagogia do teatro na escola, além de propor uma reflexão sobre a docência em Teatro/Artes Cênicas da própria pesquisadora na Educação Básica, revelando estratégias, conceitos e formas de fazer que possam inspirar outras práticas e ações procurando evidenciar o escrever como um modo de inscrição e ação no mundo; as possibilidades de transgredir a partir de uma educação dialógica, emancipadora e igualitária; por uma *escola da presença*, como um lugar no qual é urgente a presença da poesia para sua humanização, apesar de todas as contradições que regem as instituições. Por fim, considerando toda a trajetória percorrida, entende-se que após a passagem de um redemoinho, suas partes dissipadas e livres podem encontrar-se novamente em uma situação propícia para a formação de outro fenômeno espiralar capaz de mover estruturas sem causar uma destruição, mas uma reconfiguração de suas formas através da potência dos encontros.

Palavras-chave: Pedagogia das Artes Cênicas; Ensino do Teatro; Escrita; Escola; Educação.

ABSTRACT

This thesis is built upon a childhood passionate about writings, coupled with a youth in motion, with the active presence of the body spinning, poetry, and stories, which reverberate in the act of teaching as an intense sharing that already adds up to over seventeen years of teaching in theater. The practices, experiences, and concepts whose references range from the philosophy of education, theater pedagogy, and theatrical theory, among other literatures that deepen the presented ideas, are traced in a whirlwind-like manner: the elements now intersect, advance, return, reveal a possible chaos, and then restructure themselves, culminating in the ETC Workshop (pronounced *et cetera*) – a circulation carried out by Basic Education schools in the state of Santa Catarina, whose experience is reported and analyzed in line with the presented concepts. The purpose of this study is to reflect on ways, strategies, and possibilities of practicing writing through theater pedagogy in schools, as well as to propose a reflection on the teaching of Theater/Performing Arts by the researcher herself in Basic Education, revealing strategies, concepts, and ways of doing things that may inspire other practices and actions seeking to highlight writing as a possibility of inscription and action in the world; the possibilities of transgression from a dialogical, emancipatory, and egalitarian education; for a school of presence, as a place where the presence of poetry is urgent for its humanization, despite all the contradictions that govern institutions. Finally, considering the entire trajectory traveled, it is understood that after the passage of a whirlwind, its dispersed and free parts can meet again in a situation conducive to the formation of another spiraling phenomenon capable of moving structures without causing destruction, but rather a reconfiguration of their forms through the power of encounters.

Keywords: Pedagogy of Performing Arts; Theater Teaching; Writing; School; Education.

RESUMEN

Esta tesis se construye a partir de una infancia apasionada por escritos, junto con una juventud en movimiento, con la presencia activa del cuerpo en giro, poesía e historias, que reverberan en el acto de enseñar como un compartir intenso que ya suma más de diecisiete años de enseñanza en teatro. Las prácticas, experiencias y conceptos cuyas referencias transitan entre la filosofía de la educación, la pedagogía del teatro y la teoría teatral, entre otras literaturas que profundizan en las ideas presentadas, se trazan en forma de remolino: los elementos a veces se cruzan, avanzan, retroceden, revelan un posible caos y se reestructuran nuevamente, culminando en el Taller ETC (se lee et cetera) - una circulación realizada por escuelas de Educación Básica en el Estado de Santa Catarina cuya experiencia se relata y analiza en consonancia con los conceptos presentados. El propósito de este estudio es reflexionar sobre formas, estrategias y posibilidades de practicar la escritura a través de la pedagogía del teatro en la escuela, además de proponer una reflexión sobre la enseñanza de Teatro/Artes Escénicas por parte de la propia investigadora en Educación Básica, revelando estrategias, conceptos y formas de hacer que puedan inspirar otras prácticas y acciones buscando evidenciar la escritura como una posibilidad de inscripción y acción en el mundo; las posibilidades de transgredir desde una educación dialógica, emancipadora y igualitaria; por una escuela de presencia, como un lugar en el que es urgente la presencia de la poesía para su humanización, a pesar de todas las contradicciones que rigen las instituciones. Finalmente, considerando toda la trayectoria recorrida, se entiende que después del paso de un remolino, sus partes dispersas y libres pueden encontrarse nuevamente en una situación propicia para la formación de otro fenómeno espiral capaz de mover estructuras sin causar destrucción, sino una reconfiguración de sus formas a través del poder de los encuentros.

Palabras clave: Pedagogía de las Artes Escénicas; Enseñanza de Teatro; Escritura; Escuela; Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contadora de histórias	26
Figura 2 – Fotografias de referência para criação da arte Oficina ETC	49
Figura 3 – Versão final da arte do projeto Oficina ETC	50
Figura 4 – Oficina ETC. Camboriú/SC. 2023	54
Figura 5 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023	63
Figura 6 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023. Batalha de palavras	65
Figura 7 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023. Registros finais do encontro	66
Figura 8 – Escola SESC São João Batista/SC. 2022. Batalha de palavras	69
Figura 9 – Oficina ETC. Capivari de Baixo/SC. 2023	70
Figura 10 – Oficina ETC. Capivari de Baixo/SC. 2023	74
Figura 11 – Oficina ETC. São José/SC. 2023	79
Figura 12 – Oficina ETC. São José/SC. 2023	83
Figura 13 – Exercício de compartilhamento de histórias e escuta-relação	85
Figura 14 – Oficina ETC. Biguaçu/SC. 2023	86
Figura 15 – Oficina ETC. Camboriú/SC. 2023	96
Figura 16 – Oficina ETC. Camboriú/SC. 2023	99
Figura 17 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023	118
Figura 18 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023	120
Figura 19 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023	121
Figura 20 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023	127
Figura 21 – Oficina ETC. Palhoça/SC. 2023	132
Figura 22 – Oficina ETC. Palhoça/SC. 2023	132
Figura 23 – Oficina ETC. Itapema/SC. 20233	133
Figura 24 – Oficina ETC. Palhoça/SC. 2023	145
Figura 25 – Oficina ETC. Palhoça/SC. 2023	145
Figura 26 – Oficina ETC. Capivari de Baixo/SC. 2023. Jogo da cadeira – 1a etapa	164
Figura 27 – Oficina ETC. Capivari de Baixo/SC. 2023. Jogo da cadeira – 2a etapa	165
Figura 28 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023	181
Figura 29 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023	182
Figura 30 – Oficina ETC. Criciúma/SC	188

Figura 31 – Exercício Hipnotismo colombiano (Boal, 2004)	189
Figura 32 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023	191
Figura 33 – Oficina ETC. Itapema/SC. 2023. 7º Ano do Ensino Fundamental	195
Figura 34 – Grupo realizando a textualidade apresentada no Exemplo 1. Oficina ETC. Itapema/SC. 2023	197
Figura 35 – Oficina ETC. Itapema/SC. 2023. 9º Ano do Ensino Fundamental	199
Figura 36 – Oficina ETC. Tubarão/SC. 2023. 7º Ano do Ensino Fundamental	207
Figura 37 – Oficina ETC. Camboriú/SC. 2023	213

SUMÁRIO

1.

<i>Tudo aquilo que impulsiona</i>	19
Ana Lúcia	21
Carmem	22
Clarice-Hilda	23
Giovana	25
Maryjani	27
Júlia (Um desfecho para o princípio)	28

1.1 *Como se forma um redemoinho?*

Oficina ETC – Escrita Teatral Criativa.....	44
---	----

2.

<i>Porções de elementos essenciais: verbos e desejos que mobilizam e direcionam</i>	57
2.1 Escrever. Inscrever. Reescrever.....	60
A,B,C,D, E – Corpo-ler.....	63
“Vai, anda, tá fazendo o que”	70
2.2 Falar. Escutar. Olhar.....	76
“O meu é vênus, igual ao planeta”	79
“Acordei, escrevi no meu diário e logo depois comi para ir ao terreiro”	86
2.3 Ler. Mergulhar. Saborear.....	92
“Posso pegar um livro?”	96
“Eu gostei porque eu nunca foi a um teatro”	101

3

<i>Dentro do caos e da agitação em espiral</i>	104
“Foi algo libertador e confortável”	108
3.1 Forma em crise, possibilidades em movimento: uma escola da presença.....	113
Fazer-para-si	118
3.2 Emancipação e igualdade: propulsão de experiências.....	122
“Estava andando de bike e dei um grau”	127
3.3 Amar como ação para mover o corpo e deslocar o tempo.....	131
“Estátuas não falam né”	133
“As preocupações saíram da mente”	145

4.

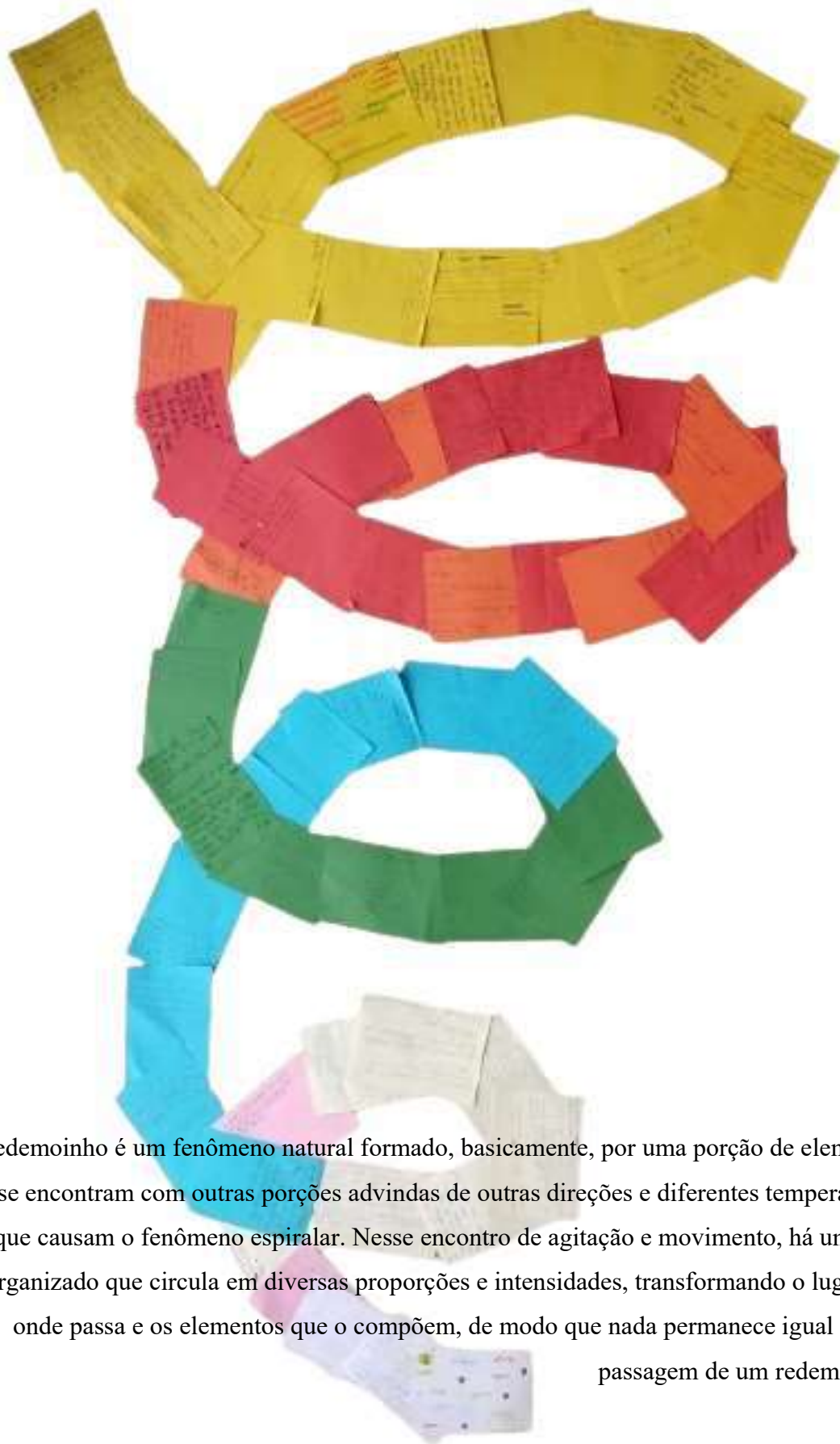
<i>Reencontro com porções elementares</i>	151
4.1 Teatro: Escolar. Jogar. Criar	154
“Gostaria que essa aula continuasse e esse sentimento também”	156
“Vamos pegar uma onda?”	164
“O sonho é às vezes bom ou ruim”	174
4.2 Escrita: Resistir. Insistir. Persistir	178
Cisne de papel	181
“Nossas emoções misturadas com tudo”	188
“Sério que você sabe!?”	195
4.3 Escola: Poetizar. Partilhar. Habitar.....	200
“Eu adorei essa experiência teatral”	202
“Jogar video game e mexer no celular”	207
“Eduardo jogou a bola na cara de Suzam”	213

5.

O que acontece após a passagem de um redemoinho?.....220

6.

Referências235



Um redemoinho é um fenômeno natural formado, basicamente, por uma porção de elementos que se encontram com outras porções advindas de outras direções e diferentes temperaturas, que causam o fenômeno espiralar. Nesse encontro de agitação e movimento, há um caos organizado que circula em diversas proporções e intensidades, transformando o lugar por onde passa e os elementos que o compõem, de modo que nada permanece igual após a passagem de um redemoinho.

- dança, foguê, e me olha
 - tem dança, dança, foguê, foguê
 - uma hora foguê volte
 - então foguê volte, dança, foguê
 - e de batido, todo em silêncio
 - diguê me dança, dança, dança, dança
 - e de batido, dança, dança, dança
 - e me olha a unha, dança, dança,

Bailarina:
 - Samara é o mesmo? ou é a
 Samara do paraguaí?
 - Sim sou eu porque do paraguaí?
 - Porque se eu me lembra a samara
 tem cabelo preto HA HA HA

gata zineda diz:
 - Eu gosto de lodi
 Barbie responde:
 - Eu não!
 Bailarina fogado
 responde:
 - Eu dança mal!

No início dançarei
 Mas sozinho mas
 depois fui me apresentando
 por causa das apresentações
 Mas foi engaçado vi bastante
 me senti, solto, livre

Hoje eu pulo, fiz foguê, pinte a me
 e respetei
 Hoje eu dancei uma bola de ~~bola~~ de ~~bola~~ de ~~bola~~
 depois chatei e fiz certo Mas se tornei mimbo
 Professora: e ela dançou muito louquinha.
 - dançou muito e ficou muito
 - dançou muito e ficou muito
 - dançou muito e ficou muito



1. Tudo aquilo que impulsiona

Eu costumo muito escrever pra expressar as coisas que eu tô sentindo e no teatro eu me sinto livre pra fazer o que eu penso.

I. 6º Ano do Ensino Fundamental. Florianópolis. 2019

A fala que abre esta introdução é parte do relato de uma aluna que frequentou as minhas aulas de teatro extracurriculares dos oito aos doze anos de idade. Estávamos registrando em vídeo os bastidores de uma pré-apresentação, em dezembro de 2019, sem saber que ficaríamos dois anos sem aulas presenciais por causa da pandemia do coronavírus que assolou nosso país e o mundo. Nos camarins, um colega profissional em captação de vídeo e com grande sensibilidade artística, resolveu entrevistar, despretensiosamente, as jovens atrizes que faziam parte da apresentação. Nessa ocasião, eu não imaginava que estas falas poderiam impulsionar o projeto para a futura escrita de uma tese de doutorado. Eu já acreditava nestas vozes e no grande potencial artístico e criativo que possuíam. Mas hoje, buscando palavras para materializar a pesquisa que desenvolvo, percebo o quanto ouvir as jovens e todas as crianças que passaram por minhas aulas nesses dezessete anos de docência em teatro foram fundamentais para formular as reflexões e os questionamentos que permeiam esse trabalho. Quando escrevi a dissertação de mestrado, eu comecei a introdução colocando que “gostaria de escrever algo que pudesse tocar o mundo” (Lacerda, 2013, p. 9)¹ e afirmo, doze anos depois, que sigo com o mesmo desejo. Não tanto (ou só) por meio da escrita, mas por meio do professorar e da arte do teatro que para mim andaram sempre juntas.

Eu comecei a dar aulas de teatro em escolas públicas por meio de projetos sociais e atividades no contraturno escolar antes mesmo de obter o diploma da graduação. Dessas aulas, eu lembro de utilizar todo o arsenal de jogos de improvisação e interpretação aprendidos nas aulas práticas da Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas e de trabalhar contos, lendas e histórias diversas que já faziam parte da minha vivência como atriz-contadora de histórias: muita bola, corda, objetos variados, vendas para os olhos, tecidos, lanternas. Lembro, porém da confusão no horário do almoço, pois além de dar aulas de teatro sem nem mesmo me sentir preparada o suficiente, eu ainda precisava auxiliar os estudantes que ficavam o período integral na escola, incentivando-os à alimentação

¹ Dissertação intitulada *A dramaturgia de Hilda Hilst: percursos e diálogos entre o dramático e o não-dramático* (2013), sob orientação do Professor Doutor Stephan Arnulf Baumgartel, realizada no Programa de Pós-graduação em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT-UDESC).

saudável, ao não-desperdício, ao respeito aos colegas durante o almoço – enfim: uma série de normas comportamentais e de convivência que não constava no currículo do meu curso de Licenciatura, mas que fazem parte da realidade e da rotina de muitas escolas que são o nosso espaço principal de atuação como professoras de teatro. Pois bem, achei importante sinalizar esse acréscimo na função do professorar antes de ir direto ao ponto, porque é bem assim que nos sentimos em sala de aula. Sempre há um desvio, uma interrupção, uma aceleração não prevista ou uma pausa repentina. Não é linear, muito menos constante. E essa sensação de quebra, incompletude, caos, é o que parece, contraditoriamente, impulsionar em muitos momentos o ato de professorar.

Desde que assimilei a diferença entre o *professorar* e a condição do *ser professora*, me sinto muito mais contemplada ao expressar tal condição como verbo. Uma vez que eu me determino como professora em uma espécie de situação dada, é como se eu me posicionasse em um patamar alcançado, quase como uma linha de chegada. Se observarmos a origem etimológica da palavra professor: “vem do latim *professor*, e este do verbo *profitari*, composto de *pro* e *fateri*, textualmente, ‘declarar ante’, ‘proclamar’. [...] O termo *professor* em latim clássico já tem a acepção de ‘mestre’, como o que ‘declama’, ‘ensina’” (Castello, 2007, p. 64-65). A relação que se estabelece a partir dessa origem do termo é de uma ação muito mais conectada ao *falar* do que ao *fazer*. Ao propor a utilização do *professorar*, acredito que o termo abrange a atividade corporal, mental e sensorial que envolve o ser professor. A expressão *professorar* permite que a palavra por si mesma seja lida em movimento, uma ação do exercício desta profissão que não é estática. Não significa, portanto, uma ausência do *ser* professora, mas uma ênfase na ação presente na atividade do *professorar*, que por vezes pode ser esquecida em função do exercício intelectual que a própria etimologia sugere.

Ao professorar, eu procuro mesclar atividades práticas com exercícios textuais de criações dramáticas, leituras de textos teatrais, esquetes, contos e outros materiais que possam propiciar uma experimentação da linguagem escrita e falada, porque acredito que tal abordagem suscita uma grande capacidade de expressão dos indivíduos e contribui no desenvolvimento das pessoas com relação à sua capacidade comunicativa e domínio da linguagem. De certa forma, é uma influência direta por causa do meu percurso como contadora de histórias. Durante treze anos, contei histórias e trechos de obras de Clarice Lispector, Lygia Bojunga, Eduardo Galeano, lendas brasileiras reescritas por outros autores

nas ruas, praças, escolas de Florianópolis e em circulações pelo estado de Santa Catarina, na Cia. Entrecontos², onde pude realizar meus primeiros trabalhos como atriz profissional e também aprendi na prática sobre como produzir nosso próprio teatro, viabilizar a cultura através de projetos de incentivo, sobre a gestão de um grupo de teatro e condução de processos artísticos e produções teatrais.

Essa paixão por palavras me acompanha há muito tempo.

Sempre senti a escrita como possibilidade de descoberta, de externalização, um encontro com os meus pensamentos em palavras concretas. Escrevia poesias desde os oito anos, algumas em trabalhos da escola, outras guardava como um segredo, por medo de julgamentos.

Ao ler uma das minhas referências para a pesquisa, bell hooks³ (1952-2021), professora, escritora, ativista negra e feminista norte-americana, identifiquei-me com um trecho da obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (cuja primeira edição foi publicada no ano de 2013) na qual ela escreve sobre a percepção de sua irmã (terapeuta) sobre ela: “‘Você nunca quis ser professora. Desde quando éramos pequenas, tudo o que você sempre quis foi escrever.’[...] Todos sempre partiram do pressuposto de que eu seria professora. [...] Mas o sonho de me tornar escritora sempre esteve presente dentro de mim” (hooks, 2017, p. 9-10). Assim como hooks, eu sempre gostei de escrever.

Ana Lúcia

Dizer que sempre gostei de escrever é exagero. Nem sempre. Quando pequena, numa avaliação escolar, a professora mencionou minha grande atração por teatro de bonecos. Gostei de ter descoberto este documento registrado nas pastas antigas guardadas por minha mãe, após conquistar meu título de Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas. Por algum motivo aquela avaliação da **Tia Ana Lúcia** - como ela mesma assinara no

² *Cia Entrecontos* foi um grupo de teatro e contação de histórias com forte atuação em Florianópolis e no estado de Santa Catarina entre os anos 2006 a 2019, formado pelas atrizes Júlia Fernandes Lacerda, Heloísa Marina, Lígia Ferreira, Luana Garcia e Maria Carolina Vieira. O grupo surgiu de um projeto dirigido e idealizado por Toni Edson Costa Santos, chamado *História ao pé da Rua*, viabilizado por meio do SESC-SC, que reunia estudantes do curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas na UDESC e seguiu na formação citada de modo independente a partir de 2008. *website: <https://projetoscenicawixsite.com/ciaentrecontos>*

³ “Quando faço referência à autora bell hooks, opto por deixar seu nome e sobrenome em minúsculo porque é deste modo que “Gloria Jean Watkins se apresenta. Ela desconsidera as diferenças entre os substantivos comuns e os nomes próprios, ressaltando a construção social das identidades. Neste sentido, hooks adota é o nome de sua bisavó materna” (Fernandes, 2016, p. 694).

documento, ressaltando o fato de que “a maioria dos empregos que elas [mulheres] ocupam são marcados pela persistência de um caráter doméstico e feminino: importância do corpo e das aparências; função das qualidades ditas femininas” (Perrot, 2007, p. 123); afirmando o caráter familiar e não profissional da função professora, referida como Tia nos documentos oficiais escolares. Pois bem. Este [polêmico] registro anunciou meu posterior envolvimento com o teatro. Talvez o fato de minha mãe ser professora de Educação Artística também influenciara no fato citado. Eu poderia apontar ainda o talento do meu pai para as artes: casinhas de madeira com telhado de pinha, desenhos, gaita, violão... no entanto, trabalhos manuais e musicais nunca foram um destaque nas minhas avaliações, senão os apontamentos específicos como “seu boneco tá sem pescoço!”, “que desafinada”, entre outros muito animadores.

Carmem

Sim, eu sempre gostei de escrever. Digo sempre porque no fundo, eu não tenho lembrança de como eu organizava meu pensamento enquanto não sabia escrever.

Quando pequena, em uma avaliação escolar, a professora mencionou o meu bom raciocínio, dizendo que eu gostava “muito de criar textos compondo adequadamente a sua estrutura”. Quanto orgulho! Isso no auge dos meus sete anos. A professora, certamente, não previa que cerca de três décadas após sua observação, eu buscaria justamente uma maneira de escapar da estrutura conquistada, “ocupando essa posição de risco e abertura aos influxos da vida”, desejando uma “escrita *impura* que esconde e mostra a um só tempo, demarca um espaço de resistência à dominação e ao controle das histórias e narrativas” (Lyra, 2020, p. 10-11). Carmem mencionou em outra avaliação do mesmo ano o meu gosto pela leitura, minha urgência em ler após as atividades, e inclusive, que eu gosto muito de dramatizar histórias. Como Carmem me conhece. Até mais do que imaginava!

Sobre a urgência em ler, isso é latente e pulsante em todo o meu percurso, acompanhada por uma urgência em escrever. Então surge a inquietação.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. [...] Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você (Anzaldúa, 2000, p. 4).

Aos treze anos de idade, previ o fim do mundo através de um poema que foi publicado em uma coletânea da cidade intitulada *Lições em verso e prosa* (2001)⁴, com direito a tarde de autógrafos no shopping e alguns dias de celebridade nos corredores da escola. Eu lembro muito bem da reação das pessoas perguntando: “uma menina, dessa idade, escreveu isso?”. E depois, com outros poemas que vieram e ficavam expostos nas feiras e varais literários, os questionamentos: “mas de onde você ‘tira’ a inspiração?”. Eu não lembro o que eu respondia. Mas acredito que a Carmem saberia responder melhor do que eu.

Clarice-Hilda

Curiosamente eu não fui fazer teatro pelo teatro. E tampouco pela escrita. Fui fazer teatro por causa da dança. Porém essa narrativa do corpo eu deixo para outra ocasião (até porque não sei se estou preparada para revisitar tal paixão excessiva – uma entrega durante dezessete anos – e não curada).

Difícil seguir poética quando se fala do presente. O presente não parece poético. O presente carrega o fardo de estarmos imersos nele e falta distância física para observar o objeto. E essa aproximação embriaga e turva os olhos. Então, vou começar pela Clarice.

A Clarice Lispector foi minha inspiração e referência literária durante boa parte da graduação – contávamos seus contos nas ruas da cidade, literalmente, fiéis às suas palavras e apaixonadas por sua escrita. Muitos destes ainda lembro de cor e ressoam em meus pensamentos quando estou distraída, concentrada, ou contemplando algo. Eu decorava os textos no caminho de casa até o ponto de ônibus. E nesse momento, preciso contar um “causo”. Vai ser curto.

Eu havia escolhido trabalhar um conto de Clarice chamado *Uma história de tanto amor*, presente no livro *A descoberta do Mundo* (1999). Basicamente fala sobre uma menina e sua paixão por galinhas, narrando a relação do amor puro à mesa posta, com toda a intensidade da autora. E enquanto eu decorava, letra por letra, vi um senhor, idoso, de bermuda e sem camisa, caminhando em direção ao portão de uma casa com duas galinhas mortas nas mãos. Ele as carregava uma em cada mão, segurando pelo pescoço. Eu nem sei

⁴ “Quando o mundo vier a acabar/ pretendo estar presente./ Quero presenciar as últimas loucuras do homem/ o mesmo louco que se destruiu./ Quero ouvir as últimas palavras / daqueles que não estavam preparados e ouvir as últimas reclamações/ daqueles que vieram pensando na morte./ Quero ser conselheira dos que temem/ e ser aconselhada por aqueles que estão conscientes./ Quero ser alvo do que me odiaram/ e ser o consolo dos que me amam/ Não quero ser mais que ninguém/ porém pretendo ser muito além de mim/ [...] Somente para eu ser por segundos/ o que não fui em anos” (Lacerda, 2001, p. 85).

dizer quanto tempo aquela imagem ficou latente na minha cabeça. Foi uma coisa de dias, ou meses. Na verdade toda a vez que eu apresentava o meu conto, eu lembrava daquele senhor. Era como se ele fosse uma representação viva da “minha” história. Foram incontáveis vezes que narrei a saga da menina com suas galinhas e sinto como se esse conto fosse meu. Acredito que tenha sido um aprendizado com a própria mãe da menina, que durante o conto, explica: “Quando a gente come os bichos, os bichos ficam mais parecidos com a gente, estando assim dentro de nós.” (Lispector, 1999, p. 124). Transponho essa fala da personagem para a minha relação com os contos e com as leituras que faço. Sobre a necessidade de devorar as palavras, para que elas comigo se pareçam, ou a mim pertençam e me “enraízem” de algum modo.

Foi preciso muita coragem para pôr Clarice nas escolas, linha por linha, entrecortada por canções, conquistando em alguns momentos muito mais a atenção das professoras do que a dos alunos. Foram muitos anos ocupando as ruas, brincando com as palavras de Clarice nas esquinas da cidade, nas praças, nas escolas, bibliotecas, sob os olhares tímidos, duvidosos, curiosos, de tantas pessoas, tantas idades e tantos universos.

Quando decidi pesquisar dramaturgia teatral para ingressar no mestrado, conheci Hilda Hilst. Uma amiga havia sugerido a leitura, porque acreditava que de certo modo suas peças lembravam o mundo de Clarice que tanto nos envolvia. As dramaturgias que serviram de base para o meu trabalho fazem parte do livro *Teatro Completo – Hilda Hilst*, publicado em 2001, que reúne oito peças escritas entre os anos 1967 e 1969. São escritos poéticos, políticos e de grande intensidade. Vi muito de Clarice na Hilda, o que me provocou leituras intensas, proposições, provocações e uma organização interna sobre meu percurso. Não vou me estender muito ao falar de Hilda, porque ela me inspirou uma dissertação de mestrado, que consta nas referências bibliográficas. Por causa desse trabalho, fui chamada no ano de 2014 para realizar o projeto “Dramaturgia: leituras em cena”, viabilizado pelo Departamento Nacional do SESC, com sede no Rio de Janeiro, através do qual visitei os estados do Maranhão e do Piauí, percorrendo seis cidades, ministrando oficinas de leitura dramática e discussões textuais a partir de peças teatrais que foram escritas no período da ditadura militar no Brasil, que é exatamente o contexto em que reflito sobre a dramaturgia de Hilda na dissertação. No ano de 2014 foram completos cinquenta anos do Golpe de 64 no Brasil. Foi uma experiência incrível desdobrar o trabalho teórico do mestrado por meio da leitura dramatizada de Hilda em diferentes regiões, com pessoas das mais diversas idades, muitas

conhecendo Hilda Hilst pela primeira vez. Foi por isso também que eu cheguei até aqui, mas não só por isso.

Giovana

Brincar de dar aulas sempre foi uma das minhas brincadeiras favoritas. Sinto por minha irmã mais nova, que acabou cursando paralelo ao ensino regular um intensivo no contraturno conduzido por mim, na época uma menina de onze anos de idade, já que passávamos as tardes juntas em casa enquanto nossos pais trabalhavam. Sou professora desde os meus dezessete anos. Comecei com aulas de ballet e após minha formação acadêmica segui nas aulas de dança e de teatro até permanecer apenas com a segunda. Pois é, eu mencionei anteriormente que iria deixar a narrativa do corpo para outra ocasião e de novo ela insiste em aparecer na minha escrita.

Lembrei da Giovana. Eu a conheci quando eu tinha onze anos. Naquele ano, além da transição típica da infância para a adolescência junto ao ingresso na 5ª Série (hoje correspondente ao 6º Ano do Ensino Fundamental) - na minha escola significava ainda a passagem para o outro lado do grande portão azul e gradeado, com acesso livre à rampa, à entrada principal da escola e aos grandes corredores do histórico edifício centenário (percorri seus corredores entre os meus quatro e dezesseis anos, diariamente, e segui até os vinte e dois em atividades extracurriculares. Sempre que entro naquela escola sinto como se uma vida inteira invadisse minha memória). Lembro bem da sensação do meu estômago revirado pela manhã, sentada em um dos bancos gelados de cimento cobertos por um azulejo quadriculado azul, com a lancheira ainda infantil e os cabelos presos, ombros quase encostados nas orelhas, unhas roídas e a mordida envergonhada nas tiras da mochila, enquanto tentava cumprimentar uma das minhas novas colegas de sala. Pois bem, foi nesse contexto que mudei também de casa, após um incêndio no jardim. Ah, minha mãe foi proprietária de um jardim de infância, por cerca de dois anos. Acho que não completou dois anos. Nós morávamos ali, no jardim de infância da minha mãe. O espaço na verdade era chamado Centro Educacional Desafio. Dividíamos nossos guarda-roupas com os armários de brinquedos e mochilas dos bebês. Compartilhávamos nossa cozinha com o refeitório das crianças, com as professoras esquentando as mamadeiras no micro-ondas, fazendo as tarefas escolares nas salas que estavam vazias. Tenho tantas lembranças desse período que sinto que durou um tempo muito maior do que o que mostra o calendário. Há uns meses, revisitei fotografias antigas do jardim e me vi, criança, com um vestido vermelho de bolinhas e nariz de palhaço, rodeada por outras

crianças menores e bebês. Uma imagem muito semelhante à outra fotografia minha, já adulta, realizando uma contação de histórias na feira do livro, ao final da apresentação, também como palhaça e rodeada de crianças.



Figura 1 – Contadora de histórias
À esquerda: Centro Educacional Infantil Desafio. Florianópolis/SC. 1997
À direita: Feira Literária Tijucas/SC. 2014 Arquivo: Júlia Fernandes Lacerda

Além destas intervenções artísticas e pedagógicas espontâneas, eu criei um jornal do Centro Educacional Desafio. O material utilizado era uma agenda do jardim, escrita à mão, narrando a minha perspectiva infantojuvenil da fundação do espaço e a rotina das crianças e professoras. Um diário, partilhado apenas com a minha mãe e com as professoras-tias que viviam ali conosco e que ressalta, mais uma vez, meu vício por palavras.

Mas eu estava tentando escrever sobre a Giovana. Foi neste contexto conturbado e até difícil de organizar em sequência que nos conhecemos. Ela sempre foi muito dura, rígida. Não elogiava qualquer pessoa, não media suas palavras, era explosiva e espontânea. Era muito jovem também. Hoje vejo nossa diferença de idade, eu a admirava como se estivéssemos muito distantes (e de fato estávamos). Ela foi minha professora de ballet por muitos anos. Depois também me deu aulas de jazz e de danças africanas. Giovana me desafiava como aluna. Para ela não havia impossibilidade: existiam apenas pessoas que se esforçavam e pessoas que não o faziam. E isso foi muito importante para a minha formação. Como uma professora influencia na nossa formação. Eu precisava falar da Giovana não apenas pelos troféus em festivais que conquistamos, com solos de ballet clássico, duos e trios de jazz. Eu

precisava falar dela, porque ela me inspirou a ser a professora que eu sou hoje. Assim como a Carmem.

Quando eu estava me preparando para o vestibular, pretendia cursar Educação Física, pois era um curso que habilitava também os professores de dança da cidade. Giovana me disse, sem pensar muito: “Educação Física não tem nada a ver contigo, vai fazer Artes Cênicas”. Eu jamaisalaria isso para um aluno. Mas agradeço até hoje por ela ter enxergado em mim o que eu não via com exatidão.

Giovana me pediu também para escrever uma poesia para ela utilizar em seu trabalho de conclusão de curso. Foi a minha primeira (e única) poesia sob encomenda. Como Carmem, Giovana também parecia me conhecer até mais do que eu mesma. Em uma conversa aleatória nos ensaios do carnaval em 2020, quando contei à Giovana sobre sua influência na escolha do meu curso, ela riu e disse que não acreditava que ela havia me levado para esse caminho. Rimos juntas, dezoito anos após o episódio.

Maryjani

Tentei falar sobre o presente durante a narrativa anterior, mas ele fugiu ao passado novamente, e de novo, me embaralho ao falar do agora. Não me resta alternativa, senão o retorno. Será breve.

Dar aulas nunca esteve nos meus planos. Embora traçando agora os percursos no papel isso pareça até de certa forma evidente, eu de fato não queria ser professora. Desde criança eu participei de reuniões escolares, greves, planejamentos e vivi de perto a exaustão e o não reconhecimento à profissão da minha mãe. Ela foi professora de Artes - Educação Artística na época. Maryjani trabalhava muito com desenho geométrico, pintura em tela, o que a fez transitar por diferentes espaços de educação como Escola Militar, Senai, Senac, Prefeitura Municipal e o seu carro-chefe, Escola Estadual. Ela me incentivou durante minha graduação a “pelo menos” fazer um mestrado para não ganhar “tão pouco assim”. Ela tinha muito orgulho do caminho que eu estava trilhando. Antes de falecer, pôde acompanhar meus espetáculos de Clarice nas ruas da cidade, sempre com lágrimas, evitando enfrentar o olhar para não se entregar ao pranto. Até porque os espetáculos eram assim: enchiam os olhos e o coração. Lembro das músicas cantadas no centro da cidade, entre elas, uma do Caetano Veloso chamada *Clarice* gravada em 1968... “Que mistério tem Clarice? Pra guardar-se assim tão firme, no coração?”. Ela se divertiu com apresentações populares de teatro de rua, onde

exercitei meus estudos de palhaça (*clown*), instrumentos de percussão e acompanhou o início da minha primeira circulação pelo estado com um grupo de teatro profissional. No último dia em que nos falamos, lembro da sua risada quando contei em tom de grandeza que nós atrizes estávamos nos preparando para tomar “banho de banheira com hidromassagem”. Desligamos o telefone. Eu fiquei com uma sensação estranha de não ter dito “eu te amo” naquela ligação, por esquecimento.

Essa narrativa não era para ser triste. Eu não gosto do pesar das palavras no papel, sempre fujo para a graça, o riso, a leveza. Ao mesmo tempo, quando recordo as leituras que faço de Clarice e Hilda, por exemplo, o drama poético está sempre presente, é o que me encanta e me prende. É, talvez, um exercício de aceitação do escuro, da parte oculta das memórias que não gostamos de acessar. Talvez ali resida a grandeza do processo, o pesar agindo como um disparador da escrita, uma espécie de cura e encontro por meio da palavra. Agora lembrei que um dia desses, ao enviar um áudio para uma amiga, ouvindo-o novamente, escutei a risada de minha mãe. Estou cada vez mais parecida com ela. Acho que é porque estou chegando na idade que ela tinha quando eu possuía idade para reconhecê-la de fato. Como é difícil manter a narrativa no presente.

Júlia

(Um desfecho para o princípio)

Uma quebra da narrativa se apresenta, agora, como uma tentativa de encontro com o presente que está a todo segundo em mutação. “O instante-já é um pirilampo que acende e apaga [...]. É o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado” (Lispector, 1998, p. 15). As narrativas do passado emergem no presente instantâneo, sobrepondo camadas singulares, somando-se a tudo aquilo que impulsiona essa pesquisa, provocando um exercício reflexivo do professorar como pesquisadora em teatro, escrita e escola.

Essas páginas procuram traçar uma escrita que se dá em redemoinho: os elementos apresentados ora se cruzam, ora avançam, retornam, revelam um possível caos e reestruturam-se novamente. Inspirada pelos escritos da poeta, dramaturga e professora na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Leda Maria Martins, na sua obra *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela* (2023), procuro dar espaço

para perceber o tempo de um modo distinto ao “que se expressa pela sucessividade, pela substituição por uma direção cujo horizonte é o futuro [o qual] marca as teorias ocidentais sobre o tempo” (Martins, 2023, p. 25). A autora “expande reflexões sobre o tempo como espirais” (Martins, 2023, p. 17) propondo uma nova forma de olhar e pensar sobre as temporalidades a partir das suas relações intrínsecas com a ancestralidade⁵, sob uma concepção relacionada à filosofia africana⁶: é um tempo “curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide” (Martins, 2023, p. 204). Esse estudo, portanto, traz elementos do meu passado que reverberam no presente e o constituem, mas não o determinam, propondo inserções de experiências que nem sempre estão colocadas linearmente, refazendo as trajetórias, assumindo uma forma em redemoinho, espiralada, tão presente no meu professorar, como procuro refletir nessas páginas e nas minhas práticas em salas de aula.

Para realizar uma pesquisa que envolva os três elementos que fundamentam o meu trabalho – teatro, escrita e escola –, me parece quase impossível não falar em amor e paixão – ao lado da alegria e do prazer – que são pulsantes no meu professorar e que acredito motivar também as crianças e os jovens que buscam o teatro por desejo próprio ou que acabam por fazê-lo no ensino formal. Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro de extrema relevância nacional e internacional, natural de Recife/Pernambuco, é uma das referências fundamentais desse trabalho por suas contribuições para a educação brasileira e por seus escritos que revelam a presença da amorosidade no professorar. Na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002), cuja primeira edição foi publicada em 1993, o autor argumenta sobre a presença (ousada) da palavra amor em uma pesquisa de cunho científico.

⁵ Segundo Leda Maria Martins, “A ancestralidade, em muitas culturas, é um conceito fundador [...] exprimindo a apreensão do sujeito e do cosmos, em todos os seus âmbitos, desde as relações familiares mais íntimas até as práticas e expressões sociais e comunitárias mais amplas e diversificadas” (Martins, 2023, p. 23).

⁶ “Na filosofia africana, raramente citada pelos teóricos ocidentais, várias noções de tempo são também arguidas e fundantes do pensamento filosófico, e nelas se encontram argumentos sobre o tempo, como especulação teórica e como experiência cultural [...]. Algumas já são longevas e clássicas como as de Mbdi, Kagame, Aguessy” (Martins, 2023, p. 27) para citar alguns.

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar de *amor* sem ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente [...] que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos, com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. [...] É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (Freire, 2002, p. 10).

Assim, apesar do vasto caminho que a palavra amor abre em uma pesquisa teórica, considerando o modo pejorativo com que é muitas vezes interpretada, pensando justamente na possibilidade de observar essa palavra por outros ângulos, faço questão de trazê-la para o estudo afirmando a necessidade de enfatizar o amor como ação (hooks, 2017) e entendendo, na sala de aula e no professorar, a “amorosidade [como aquilo que está] presente não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (Freire, 2002, p. 55), inspirada e encorajada tanto por Paulo Freire quanto por bell hooks. Se trata, portanto, de assumir o amor àquilo que se faz, às outras pessoas com quem compartilhamos esse fazer, assim como o amor à própria matéria em si, assumindo uma ética amorosa nas atitudes dentro de sala de aula (e fora dela).

Sou “clichêmente” apaixonada por meus alunos e por meu professorar. E, como procurei mostrar um pouco durante as narrativas das páginas anteriores, tenho uma relação íntima e amorosa com a escrita, as palavras e a poesia, de modo que tais paixões mobilizam as minhas ações e escolhas ao professorar.

Observei nas aulas de teatro que ministro desde 2007 que, independente do lugar de trabalho – seja escola pública, escola particular, oficinas livres extracurriculares, aulas curriculares de Teatro, ou mesmo comoicineira visitante em espaços diversos de educação, arte e cultura – os trabalhos com textos sempre estão em foco, seja na produção textual com alunos a partir da cena, seja na adaptação de peças para trabalhar em sala de aula, como pré-texto, ou ainda como um impulso para despertar nas pessoas participantes a vontade de fazer teatro. Tal insistência na palavra, provavelmente, é resultado da minha paixão já assumida pela escrita.

Entretanto, percebi que de um modo geral, nas aulas ministradas em que havia uma continuidade com a turma, acabava predominando a centralização da organização final dos textos e roteiros de teatro como minha função de professora. Por mais que eu prezasse pela liberdade dos alunos no momento das improvisações, na interação da turma entre si, nas criações das cenas e dos personagens partindo de estímulos diversos, eu sentia a necessidade de organizar o material para que a produção final não se perdesse, por esquecimento ou

desistência. Acredito que os profissionais que trabalham com teatro no ensino fundamental, em espaços formais ou não formais de ensino, sabem o quão é árduo o exercício de manter os estudantes ativos, entusiasmados a toda aula, principalmente quando os jogos teatrais já não são novidade e a repetição de cenas, ensaios, o compromisso com os colegas durante a construção de uma peça de teatro, por exemplo, se fazem presentes. A escritora e pesquisadora em pedagogia do teatro Adélia Nicolete atenta para isto em sua tese *Ateliês de Dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena* (2013), por exemplo.

Nossa experiência no magistério tem mostrado a dificuldade de muitos aprendizes em concentrar-se, dispendendo esforço na realização de tarefas, determinar e cumprir objetivos e tantas outras atitudes imprescindíveis à criação artística, muitas vezes relacionada à inspiração e à espontaneidade e não ao trabalho planejado. Daí empenhamo-nos no estabelecimento de uma rotina e de ações que visem ao desenvolvimento de uma disciplina criativa que, acima de tudo, seja prazerosa (Nicolete, 2013, p. 45).

Neste momento, sem a maturidade para lidar com as dificuldades da repetição que antecedem uma apresentação de teatro e uma partilha de processo artístico, por exemplo, dos ajustes da cena ou com a crítica vinda dos próprios colegas e da professora, muitas criações potentes são descartadas. Então, entrava eu, a professora-dramaturga⁷ (uma espécie de heroína das peças teatrais escolares! - *risos*) tentando salvar ideias e personagens para que esses não se perdessem no meio do caminho. Essa prática foi (e ainda é) uma opção que me pareceu bastante eficaz, no sentido de que envolve os alunos em toda a criação artística, ficando sob minha responsabilidade reescrever a sequência das cenas de improviso, entradas e saídas dos personagens, a ligação entre as situações apresentadas, organizando as cenas na forma dramática tradicional e reparando possíveis lacunas que haviam sido deixadas pelos alunos, finalizando as histórias que, em grande parte, não chegavam a um ponto final. No entanto, quem disse que essa sistematização era necessária, ou para quem ela estava sendo realizada?

Durante dez anos como docente em atividades extracurriculares de teatro em uma escola particular na cidade de Florianópolis-SC, realizei mostras semestrais como compartilhamento de processos artísticos e apresentações teatrais em teatros da cidade. Esses

⁷ Na metodologia do Drama, difundida no Brasil pela pesquisadora e professora Doutora Beatriz Ângela Vieira Cabral, utiliza-se o termo “professor *dramaturg*” para designar a função daquele que “na construção de uma narrativa dramática [enquanto] coordenador assume a função de *dramaturg*, pois ‘escreve as cenas interferindo nelas de forma oblíqua, na medida em que elas se desenvolvem coletivamente” (Cabral, 2007, p. 3).

anos de peças criadas e encenadas coletivamente resultaram em um projeto que desenvolvi durante o primeiro semestre de 2023, contemplado e financiado pelo Edital de Apoio às Culturas 2021, do Fundo Municipal de Cultura de Florianópolis-SC, por meio do qual foi publicada a primeira edição do livro intitulado *De Cá pra Lá: peças de cá, teatro pra lá* (2023), sob minha organização, com dez peças teatrais inéditas realizadas em processos artísticos em aulas de teatro extracurriculares encenadas entre os anos de 2015 a 2019.

O ineditismo da proposta na cidade resultou na aprovação em duas categorias distintas, com pontuação máxima dos avaliadores. A arte do livro foi elaborada com a participação de ex-alunos que estiveram no processo de criação das peças teatrais: muitos, hoje, são estudantes universitários, alguns na área do cinema e das artes cênicas; outros cursando biologia e arquitetura. Também contribuíram na feitura de ilustrações, na arte e na concepção do livro, crianças e jovens que integraram o projeto em oficinas abertas ao público, viabilizadas por meio do mesmo edital⁸. O intuito foi materializar um pouco dos processos criativos desenvolvidos com crianças e jovens, enfatizando a participação dos estudantes no âmbito do ensino do teatro, incentivando a leitura, o teatro e a escrita⁹. As peças procuram manter a linguagem das pessoas que participaram dos processos: seus desejos, angústias, imaginários. Embora mantenha a estrutura tradicional dramática e organizada sob um viés do adulto, o material preserva bastante o olhar e as palavras das crianças e dos jovens artistas que apresentaram as peças criadas coletivamente para as famílias e comunidade escolar. Um material que acredito despertar o desejo de outras pessoas pela leitura e encenação destas peças teatrais, além de incentivar outras artistas e professoras ao trabalho coletivo e à participação dos alunos nos processos de ensino.

Um acontecimento que impulsionou a publicação das peças teatrais que integram o livro citado e que é também um grande disparador do desejo inicial para a realização dessa

⁸ Estas oficinas aconteceram com a mentoria de Luís Renato do Nascimento, designer gráfico que também integrou a equipe do projeto. “Foram três encontros gratuitos realizados em parceria com a professora Júlia, nos quais os participantes puderam conhecer um pouco dos processos artísticos que envolveram a criação das peças, compreender a passagem da cena prática para a forma escrita, e foram estimulados a produzir” (Lacerda, 2023, p. 238) figuras, colagens, ilustrações a partir da leitura de trechos das peças, fotografias das montagens e conversas sobre o universo das mesmas.

⁹ Estes livros foram distribuídos de modo gratuito em cerca de cinquenta espaços educacionais, entre escolas públicas municipais, estaduais, bibliotecas comunitárias e espaços de convivência. Alguns espaços receberam por meio deste incentivo oficinas de escrita e teatro ministradas por mim, junto a um bate-papo sobre os processos de criação das peças que compõem o livro, como parte da contrapartida social do projeto desenvolvido. Link para rede social de divulgação do projeto: <https://www.instagram.com/dramaturgiasdecatarina/>

pesquisa de doutorado, surgiu de uma experiência na sala de aula em específico no ano de 2019¹⁰, a qual descrevo brevemente a seguir.

Eu estava trabalhando como professora de Teatro contratada em caráter temporário em uma escola municipal de Florianópolis, assumindo turmas de 1º a 9º Ano do Ensino Fundamental. Na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino da capital de Santa Catarina, o Componente Curricular Artes inclui Teatro, Dança, Artes Visuais e Música (Florianópolis, 2008), com profissionais formados e capacitados nessas linguagens, contratados de modo efetivo ou temporário. Nem todas as escolas possuem professores habilitados para lecionar todas as linguagens, mas ao menos duas áreas costumam estar presentes em cada escola, sendo que cada turma do Ensino Fundamental tem acesso a uma das áreas no ano letivo que frequenta.

Resolvi, como parte do planejamento anual da disciplina de Teatro, compartilhar com os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental uma peça escrita e encenada pelo grupo de teatro da escola particular em que leciono de modo extracurricular desde 2014. O intuito era que uma turma da mesma faixa etária (porém no ensino regular) conhecesse a estrutura tradicional de uma peça de teatro criada com a turma de outra escola. Realizamos a leitura sem que eu contextualizasse de antemão a sua origem.

O texto havia sido montado há quatro anos por alunos de um contexto socioeconômico e cultural completamente diferente da escola em que eu estava propondo a leitura. Eu também o considerava um pouco “fechado”, com piadas e assuntos que pareciam pertencer apenas aos jovens que o haviam criado. Entretanto, a reação dos alunos ao realizarem a leitura em sala foi muito instigante: eles simplesmente acharam genial. Conseguiram se identificar com os personagens, enxergando-se neles, nas histórias, ficaram entretidos com os conflitos emocionais e as “piadas internas” durante as cenas. A leitura ocorreu de modo prazeroso, divertido, em doze páginas de muita curiosidade e envolvimento. Há tempos eu não presenciava uma leitura textual dessa forma em sala de aula. Em experiências anteriores, eu costumava levar textos de dramaturgos renomados, clássicos ou contemporâneos, textos

¹⁰ Esta prática inclusive, foi compartilhada de modo detalhado no I Simpósio Internacional de Teatro infantojuvenil Brasil-Angola, realizado pela Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas, que pude participar de modo online por meio da comunicação de trabalho e publicação de relato de processo artístico intitulado “Teatro&Escrita&Cena: relato de vivências, escritos e criações com crianças e adolescentes” apresentada em setembro de 2022, cujo resumo do trabalho publicado encontra-se no link a seguir: <https://sites.google.com/uca.edu.br/simpso-internacional-de-teatr/caderno-de-resumos?authuser=0>

tradicionais e também propostas mais abertas, que no geral provocavam o interesse de alguns e o desinteresse de muitos. Após a leitura do texto teatral proposto, quase instantaneamente, houve uma mobilização intensa que partiu dos próprios estudantes: “queremos encenar essa peça”! A discussão do texto ficou para depois e partimos para o processo de organização do próximo encontro. Os alunos trouxeram materiais de casa (e quem trabalha na rede pública de ensino sabe o quanto isso é raro em aulas de Teatro reduzidas a quarenta e cinco minutos em uma sala de aula), acessórios, figurinos e em uma semana estavam experimentando aqueles personagens em cena com muita propriedade.

Após essa etapa, eu expliquei como o texto havia sido elaborado em um processo artístico de teatro partindo de aulas práticas, exercícios de improvisação e jogos coletivos que inclusive eles mesmos já haviam experimentado em algumas de nossas aulas e tive a oportunidade de mostrar à turma a gravação em vídeo dessa peça realizada também pela outra turma. Foi uma troca muito preciosa. Os alunos viram os seus personagens sendo realizados por outros alunos, pudemos discutir as inúmeras possibilidades de interpretação e criação de um personagem, como um mesmo texto desperta diversas leituras e aprofundamos as questões emocionais e afetivas que o texto propunha. Sinto que a experiência se completaria caso eu tivesse a oportunidade de levar os alunos da escola municipal para apresentar aos que haviam elaborado aquele texto. Uma verdadeira troca de saberes, uma experiência compartilhada a partir de histórias que surgiram dos próprios jovens.

Falar [ou escrever] com as próprias palavras significa se colocar na língua a partir de dentro, sentir que as palavras que usamos têm a ver conosco, que as podemos sentir como próprias quando as dizemos, que são palavras que de alguma maneira nos dizem, embora não seja de nós de quem falamos. Falar [ou escrever] na primeira pessoa não significa falar de si mesmo, colocar a si mesmo como tema ou conteúdo do que se diz, mas significa, de preferência, falar [ou escrever] a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que diz ou pensa, expor-se no que se diz e no que se pensa (Larrosa, 2016, p. 70).

Percebo ser justamente esse o desafio e ao mesmo tempo o desejo dos alunos durante as criações nas aulas de teatro que compõem essa reflexão: “se colocar na língua”, “colocar a si mesmo em jogo”, pontuado acima por Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação em Barcelona/Espanha. Os jovens responsáveis pela criação dos personagens, por exemplo, não almejavam naquele momento gerar a identificação de outros com as histórias vividas por eles. Estavam apenas contando suas histórias, reais ou não, através de “palavras que algumas

vezes nos dizem, embora não seja de nós de quem falam” (Larrosa, 2016, p. 70). Essa tarefa nada fácil de colocar-se em jogo (e em cena), aconteceu de maneira muito genuína nessa peça construída por jovens e posteriormente encenada por outros jovens. Encerramos o ano com a turma participando da Mostra Municipal de Artes que aconteceu no Teatro da UBRO¹¹ em Florianópolis, no mês de outubro de 2019, com apresentações de algumas cenas que fazem parte do texto teatral trabalhado em sala, além de outras cenas inéditas, criadas por eles mesmos. Segui lecionando Teatro nos dois anos seguintes para a mesma turma, agora no 7º e 8º Ano, de modo *online*, em tempos pandêmicos. Foram inúmeros desafios enfrentados durante esse período e por isto considero importante ressaltar a sede por fazer teatro presencial destes alunos que já haviam experimentado as aulas de teatro no ano anterior. Nossas encontros, apesar da participação escassa, foram de muito riso, improviso e ação.¹²

Durante as experiências com textualidades e dramaturgias nas escolas, em contextos formais e extracurriculares de ensino, comecei a me questionar sobre como seria se eu em vez de fechar as lacunas dos textos produzidos, as deixasse abertas? Quando organizo o texto final, estou organizado para que e para quem? Como seria uma organização própria destas crianças e jovens? E como permitir me “desorganizar” ao professorar abrindo mais espaço para a produção autoral escrita dos estudantes nas aulas de teatro?

A partir destas inquietações, ingressei no curso de Doutorado em Teatro (que, no ano de 2023, teve seu nome alterado para Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas) no segundo semestre de 2020, em meio à pandemia do coronavírus, com o desejo inicial de investigar os processos artísticos e pedagógicos de criação de dramaturgias articulando o que

¹¹ O Teatro da UBRO – União Beneficente Recreativa Operária, é um teatro tombado como patrimônio histórico, localizado no centro de Florianópolis-SC. Foi inaugurado em 1º de Maio de 1931, reunia principalmente o público ligado à classe trabalhadora. Hoje, o teatro é mantido pela Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes, da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

¹² Realizamos durante este período de aulas *online* leituras de textos teatrais escritos por meus ex-alunos de outra escola, em um processo artístico de Drama envolvendo estagiários da Licenciatura em Teatro da UDESC, no qual trabalhamos uma dramaturgia em tons melodramáticos criada em 2016, remetendo à época das radionovelas, e que resultou em uma montagem de radioteatro. Inclusive, um dado curioso presente na peça: um dos personagens faz menção a um passageiro que apresenta sintomas gripais durante o voo e precisa ser isolado, em função do zica vírus, cuja transmissão começou a ocorrer em 2014, no Brasil. Ao lermos este trecho em 2020, enfrentando a pandemia do coronavírus, os alunos relataram a atualidade do texto e a coincidência com o momento atual que estavam vivenciando. Mas a descrição dos processos de ensino de teatro durante a pandemia, talvez seja material para outras produções a serem publicadas, à exemplo do artigo que escrevi em coautoria com graduandos e agora mestrands em Teatro que estagiaram em uma das escolas que eu lecionei intitulado *Estratégias sonhadoras para tentar dar certo: reflexões entre teatro, escola e universidade em tempos pandêmicos* (2022), disponível na Revista Cena “O exercício da ação docente em artes cênicas”, publicado em outubro de 2022, disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/cena/article/view/125157>

eu vinha desenvolvendo durante a minha docência com outras autoras, professoras e artistas, partindo da reflexão das práticas de escrita e teatro em salas de aula para encontrar outros modos de fazer e pensar a minha própria prática.

Meu trabalho como pesquisadora desde então tem se voltado para entender as estratégias que tenho experimentado nas salas de aula, com o intuito de desestruturar a formatação e organização das criações dos alunos sob a minha perspectiva de adulta nas textualidades desenvolvidas, buscando pensar possibilidades diversas de criação escrita objetivando proporcionar às pessoas participantes das aulas e oficinas um encontro com a sua própria escrita por meio de práticas teatrais.

Deste modo, a pesquisa apresenta a experimentação de práticas com escrita por meio da pedagogia do teatro na escola ao mesmo tempo em que propõe uma reflexão sobre a minha própria trajetória como docente da Educação Básica, revelando estratégias, conceitos e formas de fazer teatro na escola que orientam o meu professorar. Nesse percurso, encontrei como referências autoras, autores, professoras e professores cujas obras, experiências na docência e pesquisas práticas dialogam de certo modo com os meus anseios como pesquisadora e influenciam as escolhas que fiz durante o trajeto da pesquisa.

Uma das referências foi o livro *A linguagem no teatro infantil* (1984), de Marco Camarotti. O ator, escritor e diretor natural de Paudalho, em Pernambuco percebe “que a criança é perfeitamente capaz de realizar o seu próprio teatro (e não apenas o jogo dramático, como se costuma [ou costumava] pensar), quer como ator, quer como autor” (Camarotti, 1984, p. 9). Essa reflexão é feita a partir da análise do contexto das peças teatrais infantis daquele período e mais especificamente, investigando a prática realizada com crianças de oito a doze anos do Grupo Jabuti, no estado de Pernambuco e que traz argumentos que considerei muito relevantes para repensar a prática com escrita e teatro no âmbito escolar. Camarotti sinaliza importantes aspectos da criação do teatro com crianças e para crianças, com enfoque na produção textual produzida com e para as crianças. Compartilho do pensamento do autor que observa: “o nível da relação criança-ator e o texto – onde se situa a dificuldade e a rebeldia da criança-ator ao encenar um texto escrito por um adulto e o maior desempenho e produtividade, quando encenando um texto que ela mesma tenha escrito” (Camarotti, 1984, p. 15) – o que pude observar nesses anos de docência bem como nas práticas que fazem parte do escopo desse estudo.

Percebo que é quase impossível falar em escrita sem falar em leitura. Logo, o livro *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) foi essencial para a construção desse trabalho. Na obra, a autora e professora Doutora Heloíse Baurich Vidor, orientadora dessa tese, relaciona práticas de leitura e práticas teatrais por uma abordagem do jogo e da cena a partir do contato com a literatura, com a materialidade textual e a fruição artística entre o teatro e a leitura, destacando que “a leitura é uma questão-problema dentro do leque de desafios que enfrenta a educação brasileira” (Vidor, 2016, p. 41). É observada a imensa “dificuldade e falta de interesse apresentada por crianças, jovens e adultos com e pela leitura de textos literários, dentro (e fora) de processos teatrais” (Vidor, 2016, p. 41); dificuldade esta que pude verificar também no campo da escrita. Acredito que práticas que relacionam a escrita a uma ação corporal, coletiva ou individual, ressaltando o caráter autoral dos participantes, se fazem cada vez mais necessárias, como procuro evidenciar durante a tese, instigada por autores como Paulo Freire (1990; 1979; 2007) Elié Bajard (2002) por exemplo, que escrevem sobre as dificuldades da educação do Brasil relacionadas ao campo da escrita, da leitura e da aprendizagem como um todo, seus desafios e possibilidades.

O trabalho descrito na obra *Ateliês de dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena* (2013), resultado da tese de Doutorado da pesquisadora e professora Adélia Nicolete, é também fonte de inspiração e provocação de muitas ideias presentes nas práticas realizadas por mim nesse trabalho. Ao se referir sobre os ateliês como “uma iniciativa que [...] contribua para o estabelecimento de um ambiente criativo na busca por novas maneiras de se escrever, fazer e ler o teatro, seja nos grupos teatrais, na sala de aula, em museus e galerias de arte e onde mais parecer apropriado” (Nicolete, 2013, p. 27), percebo o quanto tal prática se relaciona com os desejos da minha pesquisa. A autora se refere aos participantes como “escrevedores”, ao professor como “condutor ou coordenador” e às aulas como “encontros ou sessões”, e entendo que estas formas propostas são organizadas para configurar um ambiente de criação e experimentação que não remeta a um lugar de aprendizagem de técnicas e saberes específicos. No caso do estudo aqui apresentado, utilizo as palavras que já fazem parte do vocabulário escolar, a fim de recolocá-las sobre outras perspectivas, não necessariamente modificando as palavras, mas sim refletindo sobre os meios em que tais palavras são inseridas. O objetivo traçado por Nicolete, junto aos “escrevedores” de proporcionar experiências de escrita visando “à experimentação de novos formatos que, ao contrário de excluir a forma dramática, podem utilizar-se de seus elementos a fim de

reconfigurá-los” (Nicolete, 2013, p. 27) – é algo que também busco realizar durante o meu professorar na escola, descobrindo outras possibilidades para a escrita – e para o teatro – por meio de práticas pedagógicas.

Para essa pesquisa optei por não utilizar e aprofundar o termo dramaturgia, por entender que a proposta que desenvolvo está muito mais relacionada a um trabalho artístico e criativo com a escrita de um modo abrangente, sem objetivar, com as textualidades produzidas, a criação de dramaturgias¹³ para a cena. Assim, o termo textualidade aparecerá com frequência quando faço referência às produções escritas das pessoas participantes das oficinas. Entende-se por textualidade, nesse estudo, o conjunto de fatores que levam à construção de um texto, visto que “o texto, como um todo organizado de sentido, precisa de alguns fatores de textualidade para que seu sentido e aspectos significativos sejam construídos” (Piovesan; Toldo, 2023, p. 82). Apesar disso, entendo que as textualidades produzidas podem vir a se tornar um material dramático nas próprias aulas, mostrando a amplitude e os caminhos diversos que o trabalho com a escrita por meio da pedagogia do teatro pode alcançar, sem determinar a sua finalidade específica.

Pensando em todos esses atravessamentos, sinto a urgência de abrir espaço para a ação criativa e a participação ativa das crianças e jovens em aulas de teatro na escola, com ênfase na escrita, chegando à questão que penso ser norteadora: como e por que proporcionar espaços para a escrita criativa, espontânea e/ou poética em aulas de teatro com crianças e jovens?

Buscando respostas para essa pergunta, tracei alguns percursos que foram revelando as escolhas metodológicas que se encontram nessa pesquisa. Desde o início, eu gostaria que esse trabalho trouxesse, fortemente, a minha prática como docente. Estar presente no campo investigativo da pesquisa (nas salas de aula da educação básica), antes do ingresso no curso e durante toda a escrita da tese, me fez a todo instante repensar a teoria, refazer a prática e ressignificar ambas as coisas. Nesse sentido, a metodologia da prática como pesquisa de certa forma cruza os objetivos desse estudo porque “articula teoria e prática a partir da interação

¹³ Sobre o termo dramaturgia, dadas “[...] as transformações sofridas pelo teatro ocidental, em especial a partir do século passado, e que tiveram como consequência a revisão de uma série de certezas, dentre elas, a definição de dramaturgias como a escrita de peças teatrais. Se até então o dramaturgo era o autor do texto e este era o centro do espetáculo, aos poucos o trono foi sendo ocupado por encenadores e, mais tarde, por atores. Perdendo a primazia na produção do sentido, o texto passou a dividir espaço com outros elementos, a ponto de alcançar o que chamamos de *texto cênico*, *texto espetacular* ou *dramaturgia da cena*” (Nicolete, 2013, p. 72).

entre alunos e professor” (Cabral, 2003, p. 342), o que aconteceu de modo constante e permanente no desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao escrever sobre *A prática como pesquisa na formação do professor de teatro* (2003), a professora Doutora Beatriz Angela Vieira Cabral, com quem pude realizar minha primeira disciplina de Estágio na Escola durante a graduação na Universidade do Estado de Santa Catarina, pontuou que as “investigações sobre esta prática vem crescendo na área de Teatro-Educação, em grande parte como resposta à constatação de que a pesquisa sobre o teatro na escola vinha sendo realizada por pesquisadores que não atuavam em escolas” (Cabral, 2003, p. 343). Além disso, destaca a importância de que, como professores e pesquisadores, ao refletir sobre a nossa prática em sala de aula estamos pesquisando a nossa própria forma de ensinar e conseqüentemente, alterando-a, refazendo-a.

Por esse viés, percebo que minha pesquisa é essencialmente prática, uma vez que foi sendo construída e reformulada a partir dos encontros que surgiram nesse percurso, causando um impacto tanto nas pessoas participantes da pesquisa quanto no meu próprio professorar. É um trabalho que, metodologicamente, pode se aproximar de uma pesquisa etnográfica, se observarmos o conceito defendido por Fabio Dall Gallo, professor da Escola de Teatro Universidade Federal da Bahia, da etnografia como possibilidade de um “grande método” para a pesquisa nas Artes Cênicas.

Através da etnografia, que implica procedimentos ligados com a pesquisa de campo, se propõe um método carregado de performatividade no sentido de ser um meio que permite uma vivência e a incorporação por parte do pesquisador [...] articulada com uma ação pedagógica e a produção de conhecimento na qual o pesquisador se mostra como agente e interage com o próprio objeto de estudo [...]. O olhar etnográfico, ao admitir o outro, permite, portanto, a existência das diferenças e, considerando ao mesmo tempo uma subjetividade própria, pode destacar uma abertura e uma valorização da diversidade (Dal Gallo, 2013, p.14-15).

Essa percepção difere da visão tradicional da etnografia¹⁴ pois nesta “a pesquisa de campo se torna um lugar de aprendizagem” no sentido de que “pode ser entendida como um

¹⁴ Originalmente, “a palavra etnografia advém da junção de duas palavras gregas: ethnos (nação) e grafo (escrevo) que significa literalmente ‘descrição dos povos’ e constitui-se como um método com o qual se opera predominantemente, a pesquisa de campo nas ciências antropológicas” (Dal Gallo, 2013, p. 6), relacionado à coleta de dados em uma pesquisa de campo. No entanto, o método foi ganhando ao longo da história novas abordagens, abrindo possibilidade para a inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, ampliando o conceito através do qual há a “possibilidade de enfatizar (através da etnografia) o olhar do pesquisador em relação ao seu objeto, que pode ser ele mesmo, o grupo ao qual pertence, grupos que não fazem parte do cotidiano ou que sejam próximos a ele” (Dal Gallo, 2013, p. 8).

lugar onde se produz conhecimento e, ao mesmo tempo, é uma experiência educacional para o próprio pesquisador” (Dal Gallo, 2013, p. 13-14), uma vez que as transformações da pesquisa ultrapassam o campo ocorrido, atravessando a minha docência como um todo e que acredito inspirar outros modos de professorar.

Inicialmente, a prática de oficinas de escrita e teatro que integram esse trabalho (cujo programa foi aprovado pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos/UDESC), aconteceriam somente na escola particular em que ministro aulas extracurriculares, em um período contínuo de dois encontros semanais com duração de uma hora e trinta minutos cada encontro, durante cinco meses, com aproximadamente quinze crianças e jovens entre seis a treze anos de idade, no segundo semestre de 2022. Entretanto, surgiu a oportunidade de realizar a oficina de modo reduzido em parceria com o SESC-SC (Serviço Social do Comércio) como parte de um projeto denominado Escola Escritora que aconteceu na Escola SESC de São João Batista, em julho de 2022: foram dez horas de oficina distribuídas em uma semana de encontros com uma turma do 4º Ano do Ensino Fundamental, no período de contraturno escolar, com crianças entre nove e dez anos de idade. Nessa oficina pude realizar uma primeira experimentação focada nos estudos que havia realizado até então, pensando possibilidades de uma escrita mais livre, espontânea e/ou poética a partir de exercícios e jogos teatrais, indo ao encontro dos objetivos traçados na minha pesquisa. Após este breve (porém intenso) experimento, iniciei o que de fato acreditava ser a minha pesquisa de campo: os encontros semanais em aulas extracurriculares, mencionados anteriormente.

Contudo enquanto realizava as experimentações com escrita e teatro nas minhas aulas, submeti um projeto para circulação de oficinas com a mesma temática por dez cidades do estado. Fui contemplada, então, por meio do Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura Edição 2022, da Fundação Catarinense de Cultura do Governo do Estado de Santa Catarina, com a circulação da Oficina ETC – Escrita Teatral Criativa. Foram ao todo vinte oficinas com três horas de duração cada, ministradas por mim em escolas públicas, com crianças e jovens entre 6 a 18 anos de idade, entre os meses de abril a julho de 2023. Além disto, como contrapartida social do projeto, cada escola recebeu uma oficina extra, com uma hora e trinta minutos de duração, ministrada em forma de um bate-papo prático, no qual realizamos alguns exercícios de escrita e teatro e fizemos a leitura de peças de teatro que compõem o livro *De cá pra lá: peças de cá, teatro pra lá* (2023).

Com todas as experiências desenvolvidas, optei por me debruçar sobre o projeto Oficina ETC por considerar o campo uma possibilidade de imersão nas práticas por mim desenvolvidas em um determinado período de tempo com grupos diversos de crianças e jovens de diferentes escolas, assumindo as oficinas como foco principal para o diálogo com as teorias aqui apresentadas, porém, sem ignorar as experiências paralelas e concomitantes que integram o trabalho. Portanto, a escolha por uma escrita em redemoinho de experiências e vivências com relatos que vão e voltam do passado para o presente, do presente para o passado, intercalando contextos, lugares, pessoas, com a prática docente em constante transformação e reconfiguração, é base para a compreensão desse estudo.

Para refletir sobre todo esse percurso reuni fotografias, vídeos, relatos pessoais escritos ou verbalizados durante os encontros no período de realização desse trabalho, ou enviados por meio de plataformas digitais, coletados e transcritos posteriormente. Fazem parte também os próprios escritos produzidos por participantes das oficinas, estudantes, professoras e demais pessoas que cruzam o caminho desse estudo, que serviram como material para análise, embasamento e disparadores para as discussões aqui realizadas.

As epígrafes que abrem as partes dessa tese são transcrições de falas coletadas a partir de gravações em vídeo, áudio e escritos dos estudantes que frequentaram as aulas extracurriculares por mim ministradas entre os anos 2019 a 2023, transcritos por mim e que impulsionaram os caminhos, reverberando nesse trabalho como um todo.

Procurei recolher as autorizações de todas as pessoas envolvidas: algumas permitiram a reprodução total das imagens, outras parcial. O intuito foi observar, registrar e analisar as produções escritas, orais e repercussões que surgiram durante todo o processo e compartilhá-las com as pessoas leitoras. Assim, procurei traçar um caminho de modo que as práticas, as reflexões, as experiências e as pessoas envolvidas nesses trajetos estivessem em um movimento constante.

Na primeira parte intitulada *Tudo aquilo que impulsiona* procuro introduzir as pessoas leitoras nos elementos que impulsionam e mobilizam este redemoinho, de modo poético, retornando à professoras, experiências pessoais, artísticas e docentes que me trouxeram até o presente estudo. No próximo tópico intitulado *Como se forma um redemoinho? ETC – Escrita Teatral Criativa*, procuro situar e descrever mais especificamente o projeto Oficina ETC: como foi a criação e idealização do projeto, cidades, lugares e

peessoas envolvidas na sua realização, dentre outros apontamentos que considere necessários para a compreensão desse redemoinho de experimentos que perpassa toda a tese.

Na segunda parte intitulada *Porções de elementos essenciais: verbos e desejos que mobilizam e direcionam*, faço uma imersão nas subjetividades presentes no ato de escrever, iniciando por ideias em torno do *Escrever, inscrever, reescrever*, pensando em quais são as peculiaridades da escrita como um fazer artístico e não mecânico, como forma de inscrição no mundo, apontando o reescrever como uma possibilidade constante de refazer e repensar nossas práticas e ações sempre em reconstrução. A fim de articular os conceitos estudados com as oficinas e práticas realizadas durante o meu percurso, trago como referências fundamentais filósofos, artistas e educadores como Vilém Flusser, bell hooks, Hannah Arendt e Roland Barthes. No tópico seguinte, reflito sobre os verbos *Falar, escutar, olhar*, associados à ação da escrita e seus desdobramentos pensando o caráter artesanal da ação verbal, de um corpo ativo, presente e atuante nos processos pedagógicos de escrita e teatro partir dos teóricos já citados e juntando-se a eles, Heloise Vidor, Maria Teresa Andruetto, Paul Zumthor. Finalizo essa parte com o tópico *Ler, mergulhar, saborear*, no qual procuro trazer a importância da ação da leitura (e do que é literário) nesses processos, inspirada por Sílvia Castrillón, Antônio Candido, Eliane Debus, além de sempre retomar os filósofos, artistas e pedagogos já referenciados.

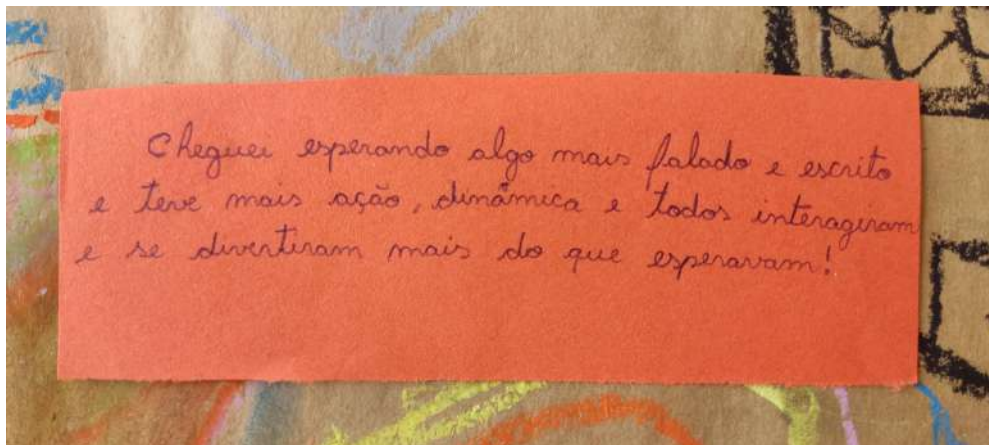
Na terceira parte, *Dentro do caos e da agitação em espiral* encontro na sala de aula um espaço para refletir sobre a educação, o ofício do professorar, o ensino do teatro na escola, a importância do teatro dentro dessa instituição por tantas vezes maltratada e tão necessária. Assim, no primeiro tópico intitulado *Forma em crise, possibilidades em movimento: uma escola da presença*, procuro conversar com Jacques Rancière, novamente bell hooks, Masschelein, Simons e Hannah Arendt, afirmando a importância de uma educação que proporcione experiências transformadoras, transgressoras, repensando as abordagens metodológicas já institucionalizadas e a própria forma escolar. No tópico *Emancipação e igualdade: propulsão de experiências*, faço uma reflexão mais específica sobre as pessoas que habitam esse lugar-escola, pensando e propondo ideias com vistas à emancipação das inteligências, enfatizando a importância de fatores como a escuta, as possibilidades inúmeras em uma sala de aula engajada e envolvida nos processos artístico-pedagógicos, acrescentando ao diálogo filósofos como Jorge Larrosa e Walter Benjamin. Por fim, o tópico *Amar como ação para mover o corpo e deslocar o tempo* traz o amor para o centro da conversa como uma

ação que permite aos sujeitos a presença do corpo inteiro na sala de aula, bem como a experiência desses sujeitos relacionada a concepção de um tempo-outro nas salas de aula a partir de uma ética amorosa fundamentada novamente em bell hooks, acrescentando Paulo Freire, Sara Bertrand e Walter Kohan.

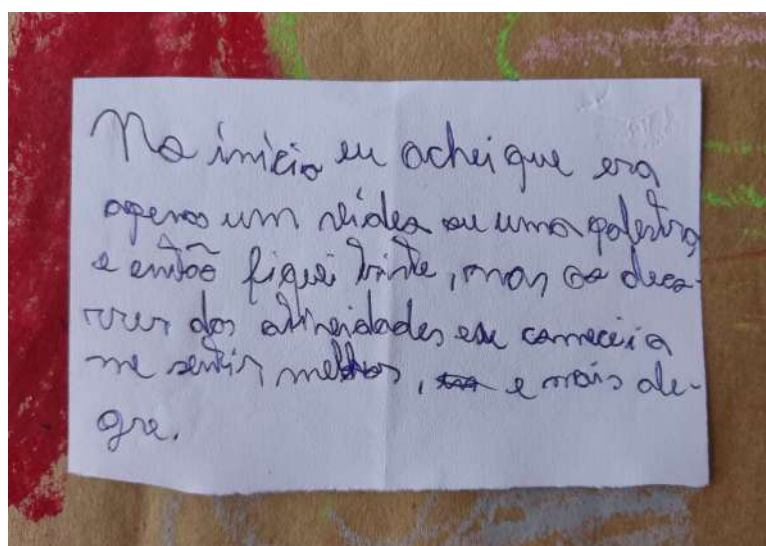
Na quarta parte, *Reencontro com porções elementares*, aprofundo os pontos de vista pelos quais observo e me refiro ao teatro, à escrita e à escola nesta tese, avançando, no tópico *Teatro: Escolar. Jogar. Criar* em conceituações sobre um teatro que ocorre no espaço escolar, conversando com autores e pedagogos que fundamentam os jogos teatrais que perpassam o meu professorar como Viola Spolin, Augusto Boal, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Souza de Barros Pupo, Jean-Pierre Ryngaert, Carmela Soares, além do próprio “pôr-em-jogo” do teatro, sob a perspectiva de Denis Guénoun. Em seguida, no tópico *Escrita: Resistir. Insistir. Persistir*, adentro questões específicas sobre a escrita como um lugar de risco e de encantamento, trazendo problemáticas e desafios que envolvem a alfabetização no contexto educacional do Brasil, bem como as potencialidades presentes na escrita como uma ação criativa, enfatizando o escrever como ferramenta de emancipação social e política, envolvida por autoras e autores como Noemi Jaffe, Yolanda Reyes, Marcos Bagno e novamente Paulo Freire. No tópico *Escola: Poetizar. Partilhar. Habitar*, procuro maneiras e fundamentos a fim de “poetizar para humanizar a escola”, inspirada por autores como André Pereira do Amaral, Eliane Debus, Jilvania Bazzo, Nelita Bortoloto, compreendendo a escola como um lugar para a “partilha do sensível” (Rancière, 2009), apesar de todas as contradições que existem nessa instituição, encontrando possibilidades para habitar a escola, movida por Inês Dussel e Marcelo Caruso, com o tanto necessário de sonho e de ação, como nos convida Paulo Freire.

Por fim, encerro a pesquisa refletindo sobre *o que acontece após a passagem de um redemoinho*, observando os caminhos traçados, as escolhas realizadas, as transformações após a sua passagem, as possíveis permanências e as reverberações de toda a experiência vivida durante esse fenômeno. Em cada uma das partes mencionadas, há de se destacar o todo: imagens, palavras de alunos, crianças e adolescentes, escritas e ditas nas salas de aula, e que precisam alcançar outros mundos, como essas a seguir.

1.1 Como se forma um redemoinho? Oficina ETC – Escrita Teatral Criativa



A¹⁵. 8º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023¹⁶

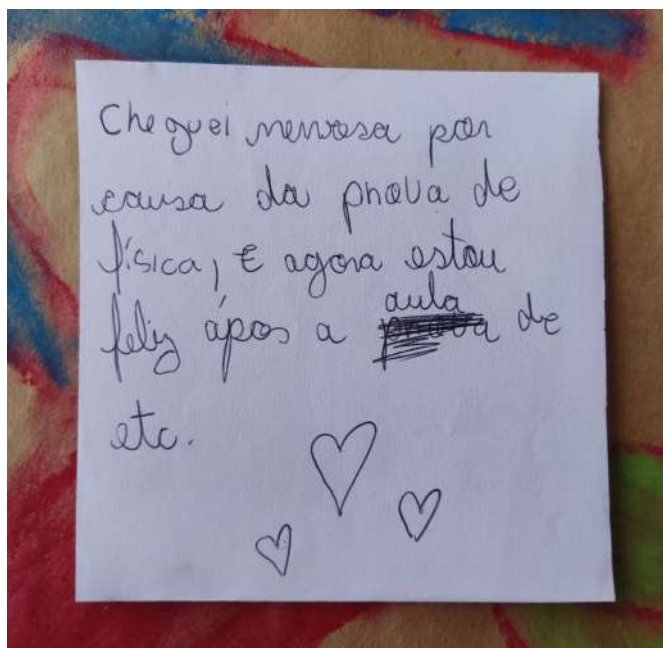


A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023¹⁷

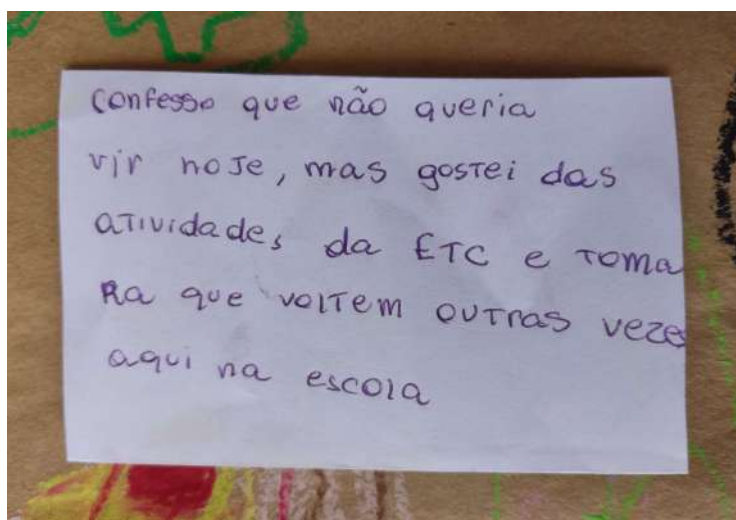
¹⁵ Optei por identificar como “A.”, abreviação de “anônima”, todas as pessoas participantes das oficinas, estudantes de escolas da educação básica, que não se identificaram nos materiais recolhidos como parte da pesquisa prática que compõe este trabalho. Com relação às pessoas que se identificaram, mantive a inicial dos seus respectivos nomes, conforme assinado nos materiais textuais. Quando o nome da pessoa identificada iniciar com a letra A, virá seguido da sua segunda letra. Por exemplo: Ana: AN. Após a identificação com a letra do nome do estudante, segue o ano da etapa da Educação Básica na qual o estudante se insere, o nome da cidade em que foi realizada a Oficina ETC e ano de realização da oficina.

¹⁶ Para garantir a compreensão das textualidades produzidas por estudantes às pessoas leitoras dessa tese, a imagem estará sempre acompanhada de uma nota explicativa com a transcrição do material, mantendo a textualidade original, sem alterações gramaticais, preservando a escrita da pessoa, como a que segue: “Cheguei esperando algo mais falado e escrito e teve mais ação, dinâmica e todos interagiram e se divertiram mais do que esperavam!”. A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023

¹⁷ “No início eu achei que era apenas um vídeo ou uma palestra e então fiquei triste, mas ao decorrer das atividades eu comecei a me sentir melhor, ~~em~~ e mais alegre.” A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023



B. 1º Ano do Ensino Médio. Biguaçu. 2023¹⁸



A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023¹⁹

A chegada nas escolas segurando uma pasta cheia de papéis brancos e coloridos, canetinhas, giz de cera, uma camiseta do projeto (que facilmente poderia ser relacionada a um uniforme) e um banner, não parece à primeira vista, muito diferente do que já é encontrado na

¹⁸ “Cheguei nervosa por causa da prova de física, e agora estou feliz após a ~~prova~~ aula de etc.” B. 1º Ano do Ensino Médio. Biguaçu. 2023

¹⁹ “Confesso que não queria vir hoje, mas gostei das atividades da ETC e tomara que voltem outras vezes aqui na escola.” A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023

escola – a não ser pelo fato de que, para aqueles que todos os dias estão nesse lugar, ao professorar na condição de oficinaira visitante, eu pareço uma estrangeira. É um pouco como me sinto ao entrar em uma escola diferente na qual não leciono regularmente, embora eu tenha tanta intimidade com esses espaços, suas características comuns, horários, regras, rotinas. Uma escola de Educação Básica é sempre muito diferente da outra apesar de estarem organizadas, em sua maioria, do mesmo modo: mesas, carteiras, bibliotecas, salas de vídeo, auditórios, quadras, quadros, refeitório. As crianças e os jovens, ao me encontrarem no corredor, carregando o banner, logo perguntavam: “é palestra?”. Também ouvi cochichos como “que bom, não vai ter prova hoje!”, ou “será que ela vai na nossa sala?”.

O projeto que deu vida a Oficina ETC a princípio se chamava: “Escrita Teatral CriAtiva: práticas de experimentação artística e fruição da escrita pessoal a partir de jogos e técnicas teatrais.” A ênfase no *ativa* dentro da palavra *criativa*, surgiu da necessidade de destacar a atividade de criar com as palavras de um modo ativo, no sentido do agir corporalmente, por meio de exercícios práticos de teatro. A denominação *escrita pessoal* se refere à escrita de toda a pessoa, carregada de referências próprias e subjetividades que formam, no meu entendimento, uma escrita única e portanto, original. Por fim, a explicação do “como” isso seria feito estava assim descrito: *a partir de jogos e técnicas teatrais*. Entendi, posteriormente, que substituir esse último dizer pelo *por meio da pedagogia do teatro* (o qual mantive para o título dessa tese), representa melhor o que eu faço no meu professorar: mesclar experiências que adquiri no decorrer da licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Artes Cênicas, as vivências como atriz-contadora de histórias, somadas aos anos de docência em Artes Cênicas/Teatro (e Dança) que constituem a minha formação.

No decorrer do processo da Oficina ETC, concomitante à minha pesquisa teórica para esta tese de doutorado, tais dizeres que compunham o título do projeto e que são palavras-chave das oficinas que realizei, foram sendo repensados e reformulados a fim de encontrar palavras que fossem mais fiéis ao trabalho. Neste circuito de oficinas, fui a oficinaira – papel que mais interessa a esta tese – porém também trabalhei como a idealizadora e produtora geral do projeto, contando com a participação de outras pessoas muito importantes na equipe que tornaram possível a execução do projeto junto comigo.

Dentre todas, considero importante destacar neste momento, o trabalho do artista responsável pela identidade visual e arte gráfica do projeto, Igor de March: estudante de arquitetura na Universidade Federal de Santa Catarina, foi meu aluno em aulas

extracurriculares de teatro entre os anos 2014 a 2016, período em que era estudante da Educação Básica, participando como ator e criador das peças que encenamos durante esse período. Igor sempre mostrou seu interesse por criar os cartazes e as artes digitais das peças teatrais que realizávamos, além do seu olhar artístico apurado para a fotografia e por isso, foi a primeira pessoa que pensei em chamar para compor a equipe de profissionais que trabalhariam no projeto ETC (bem como no projeto já mencionado do livro *De Cá pra Lá: peças de cá, teatro pra lá*, do qual ele também assina a arte da capa, a arte gráfica, diagramação e ilustrações da obra, juntamente com outros ex-alunos que serão mencionados ainda no decorrer deste trabalho). A ideia de convidá-lo para o projeto surgiu do meu desejo de integrar ex-alunos aos trabalhos que eu vinha realizando, por entender que esses jovens são parte fundamental destes trabalhos, além de acreditar verdadeiramente no potencial criativo e artístico dessas pessoas.

Conversando com Igor sobre minhas ideias e desejos para o projeto de oficinas, mencionei que eu pretendia diminuir o título do projeto, alterando para algo que fosse algo mais atrativo às crianças, jovens, professores e professoras. O meu objetivo era que quando o público visualizasse o material de divulgação das oficinas, já estivesse diante de uma obra artística, que pudesse despertar a curiosidade e o desejo em conhecê-la ou realizá-la. Observando o título e brincando com as letras, cheguei nas iniciais ETC (lê-se etcétera), de Escrita Teatral Criativa, e perguntei o que Igor achava dessa composição. Ele, no mesmo instante, apoiou a ideia, disse que a abreviação poderia ajudar a compor uma arte objetiva, simples e atrativa. Definido o nome, passamos a conversar sobre os elementos que compõem as oficinas para criação da identidade visual e foi então que Igor surgiu com o trabalho em redemoinho que, agora, integra também a arte dessa tese, além de ter inspirado o conceito espiralar que perpassa a pesquisa.

Um redemoinho, segundo a definição básica que pode ser encontrada nos dicionários de língua portuguesa, é frequentemente descrito como um “Movimento rotativo de água, do vento. Movimento em espiral. [...] Ponto de encontro de ondas ou de ventos que seguiam em direção oposta.” (Ribeiro, [s.d], n.p). Etimologicamente, a palavra redemoinho é uma variação de remoinho, do verbo remoinhar, que também é definido como: “2. Movimento em círculo causado pelo cruzamento de ondas ou ventos contrários. 3. Movimento circular e forte, de pequeno diâmetro, que se processa em espiral da superfície para o fundo nas águas do rio ou do mar. 4. Rajada de vento, pé-de-vento, tufão [...]” (Dicionário Aurélio Escolar da Língua

Portuguesa, 1975, p. 562). Mas um redemoinho, como todo fenômeno, precisa de condições específicas para a sua formação.

A explicação para a ocorrência de um redemoinho, em condições naturais, é pura física. Eles ocorrem em condições geológicas ideais, em que correntes de água podem colidir com outras e assim resultar em um fluxo de água conflitante. Assim, enquanto um tanto de água gira em um sentido horário, outro gira em sentido anti-horário, criando um vórtice. Este vórtice é o que chamamos de redemoinho [...] e apenas indicam que duas correntes marítimas estão se colidindo. Mas apenas isso não é o suficiente para explicar os redemoinhos. [...] [É necessária] alteração na temperatura da água. Cientificamente, quando mais quente a água mais leve ela será, quando isso ocorre no mar chamamos de áreas de baixa pressão, assim, essa porção de água que ali se encontra se torna mais vulnerável a seguir o ritmo e direção de correntes de ar. [...] Redemoinhos são eventos que podem ocorrer também em rios e lagos, mas as causas são muito diferentes. Nestes casos o que interfere a formação de turbilhões nos rios é o fundo do leito d'água, quanto mais depressão e pedras, maior as chances de um redemoinho acontecer. [...] [Por fim,] é possível ocorrer o surgimento de um redemoinho no ar [...]. Ao invés de correntes marítimas, apenas correntes de ar estarão envolvidas, mas elas devem ter também sentidos opostos e temperaturas diferentes (Dadalt, 2023, n.p).

Observando as definições da palavra redemoinho/remoinho que expressam uma ação, um movimento conjunto de elementos naturais que seguiam em direções opostas mas que, ao se encontrarem, provocam a agitação coletiva; ou ainda, o movimento espiral que é “causado pelo cruzamento de ondas ou ventos contrários”, que gera um “movimento circular e forte, de pequeno diâmetro”, ou seja: algo que não necessariamente é grande, visível a longas distâncias, mas algo que é da natureza do pequeno, que pode muitas vezes passar despercebido, apesar da intensidade, mas que gera uma transformação principalmente para os elementos que integram esse fenômeno. A explicação científica é ainda mais interessante para a construção deste redemoinho como uma metáfora que permeia a pesquisa: além das condições ideais necessárias para a ocorrência do fenômeno, há a ocorrência em lugares distintos – o que implica condições diferentes também na sua formação.

Penso que a arte visual do redemoinho criada por Igor de March traduz muito do que a pesquisa carrega em seu eixo: diferentes pontos de partida e de chegada, formadas por elementos que estão em direções e/ou temperaturas distintas, mas que em determinado momento se encontram, se cruzam e se complementam gerando um outro fenômeno a partir desse evento.

A imagem criada retrata um redemoinho com círculos em diferentes cores e texturas, remetendo a materialidades como tinta, tecido, lápis de cor, giz de cera e linha de costura,

buscando exprimir a variedade de materiais que podem compor estas oficinas e que também fazem parte do universo escolar. Nestes anéis coloridos, há o tratamento de imagens que são fotografias de crianças realizando o primeiro experimento de oficinas de escrita e teatro na Escola SESC em São João Batista, escrevendo nesses próprios círculos (ou mesmo desenhando-os). Há também a representação de uma peça de teatro em formato circular: uma fotografia em preto e branco do último espetáculo da Cia. Entrecontos da qual participei como atriz e contadora de histórias, em uma apresentação realizada em escola pública na cidade de Lages-SC, durante uma circulação estadual do espetáculo no ano de 2016²⁰.



Figura 2 – Fotografias de referência para criação da arte Oficina ETC
À esquerda: espetáculo A.Corda Maria – Cia Entrecontos. 2016. Foto: Heloisa Marina da Silva
À direita: Escola SESC São João Batista/SC. 2022. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Outros elementos compõem a arte, como os braços de um jovem, letras formando um dos círculos do redemoinho, peças de jogos de tabuleiro, blocos de encaixe e, na parte inferior do redemoinho, uma imagem de duas crianças em movimento, quase como uma dança com

²⁰ *A.Corda Maria* foi uma peça de teatro da Cia. Entrecontos inspirada na obra *Corda Bamba* (1992), de Lygia Bojunga, montada para ser apresentada dentro de escolas como um espetáculo em trânsito, no qual as crianças acompanhavam as cenas que aconteciam em diversos espaços dentro da própria escola, finalizando em uma área externa pública próxima da instituição. O espetáculo foi contemplado com o Prêmio Funarte Artes Cênicas na Rua 2013/Montagem teatral e com o Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura 2014/Circulação teatral, além de realizar diversas apresentações por cidades do estado de Santa Catarina em escolas, organizações não governamentais e espaços alternativos, entre os anos 2014 à 2019. Em sua primeira versão, contou com as atrizes Júlia Fernandes Lacerda, Ligia Ferreira e Luana Garcia; na segunda versão, entraram para o elenco as atrizes Beatriz Cripaldi e Emeli Barossi; direção de Heloisa Marina. Para saber mais acesse <https://projetoscenicawixsite.com/ciaentrecontos>

tecidos: todas as figuras pensadas para representar esse grande jogo que é a prática de escrita a partir da pedagogia do teatro na escola.



Figura 3 – Versão final da arte do projeto Oficina ETC – Escrita Teatral Criativa. Criação de Igor de March.

Próximo à finalização dessa tese, perguntei ao Igor se gostaria de relatar sobre como foi para ele como artista e ex-aluno de Teatro, participar do processo de criação da identidade visual do projeto Oficina ETC, com a intenção de trazer a sua voz para este trabalho.

Compartilho abaixo, o relato escrito por ele em abril de 2024, aproximadamente um ano após a realização da criação visual.

A arte que constitui a identidade visual do ETC recorre a muito antes do início do projeto como resultado presente. Inicia-se como emaranhado, como garrancho de escritas e jogos de cinco, dez anos atrás, despreziosa e desapeadamente pensados e representados no imaginário infantil. Este imaginário não é singularmente meu, nem singularmente de Júlia, mas solidariamente construído como produto do atuar como prática lúdica – e, ainda que não apreendidos pela euforia juvenil, como processo de formação pedagógica. Assim mesmo, é importante que esta seja vista como processo contínuo, e não como produto. O trabalho, coletivo desde o emaranhado, cresce e se complexifica: o projeto toma corpo e se consolida. Novas camadas, sedimentadas com a ação pedagógica no tempo e espaço, arrebata-se pelo redemoinho. Adicionadas e sobrepostas, novas nuances e novos meandros saltam de um ato de energia acumulada. Esta energia perde o caráter telúrico e descola do solo, perde sua base para poder crescer. Expande e engole o que vê, faz descolar do solo o que encontra e envolve em um espaço-comum inconventional tudo que a orbita. Há um medo inerente e antecipado relativo ao que a força desta energia liberada pode causar. Por isto mesmo ela se apresenta lúdica: os círculos, melhor compreendidos como ciclos, se transformam a cada revolução do redemoinho. Braços, linhas, giz-de-cera, rodas de atuação e peças – de montar e de encenar – se encontram como um grande objeto cinético, que constrói em si cenários e contextos espontâneos, colados lado a lado pelo que não passa, ao fim, de uma outra brincadeira despreziosa. A ludicidade do jogo espontâneo entre escalas e objetos desconstrói a fúria do fenômeno catastrófico e propõe uma interpretação a partir da indomável rebeldia criativa. No topo do que a vista alcança, o imaginário infantil inscreve em tempo real novos emaranhados: sem compasso e sem transferidor, com a mão livre, solta e faceira – concentrada e comprometida, entretanto. Este redemoinho não propõe um fim, apenas para de ser representado. Extravasa o limite da tela e se permite crescer para até onde a imaginação o puder pensar. Se antes seria temido, o incontrolável e vibrante redemoinho garante agora um entusiasmo: que bom é poder se deixar ser engolido por ele.²¹

Percebo, analisando a criação visual da arte da Oficina ETC em redemoinho por Igor de March, que retrata de maneira objetiva e sucinta muito do meu percurso e das minhas escolhas ao professorar. Igor escreveu o relato a partir do seu contato com o projeto sem ter conhecimento prévio sobre todas as teorizações que fazem parte da tese aqui apresentada e, entretanto, seus escritos denotam muitos aspectos que veremos espiralar nesse trabalho.

O banner que circulou comigo com essa arte impressa em dois metros de altura, de escola em escola, espaço em espaço, quando estava exposto causava justamente esses olhares de curiosidade e convidava à a leitura da imagem. As crianças, os jovens, as pessoas que passavam pelo material, ficavam observando-o por um tempo expandido. Perguntavam quem

²¹ Relato transcrito integralmente autorizado por Igor de March, artista responsável pela criação da arte visual Oficina ETC, realizado em 30/04/2024, para utilização nessa tese de doutorado.

eram aquelas crianças na imagem, por que as peças de encaixe estavam ali, se faríamos uma atividade com jogos.

Curioso observar também o quanto a palavra *escrita* presente no título da oficina, já criava um certo distanciamento (ou poderia dizer desinteresse) das pessoas participantes com a atividade e estava quase sempre associado a um prejulgamento daquilo que esperavam de uma oficina intitulada Escrita Teatral Criativa. Isso é retratado, por exemplo, no breve relato da estudante A. que abre este tópico, quando escreve sobre como foi a oficina, ao final do encontro: “Cheguei esperando algo mais falado e escrito e teve mais ação, dinâmica” (A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023)”. Ou no outro exemplo, em que o estudante relata: “No início eu achei que era um vídeo ou uma palestra e então fiquei triste, mas ao decorrer das atividades eu comecei a me sentir melhor, ~~em~~ e mais alegre” (A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023), provavelmente uma expectativa gerada em função do que estão habituados a receber como oficinas ou propostas para a escola. Nos outros dois relatos que abrem esse tópico, podemos intuir também sobre o quanto uma oficina que entra na escola e provoca uma mudança na rotina, enquanto uma experiência prática que de certa forma quebra a expectativa da turma com a própria oficina e mobiliza as pessoas para a criação e a interação, podem ser transformadoras para essas pessoas e para o próprio ambiente escolar – algo que não apareceu somente nesses exemplos, mas surgiu em alguns outros relatos como veremos no decorrer da pesquisa.

Após definição da arte para divulgação, iniciamos o contato com as escolas que receberam as oficinas. O convite foi realizado por e-mail, enviado para diversas escolas públicas municipais e estaduais das cidades, apresentando a proposta do projeto e solicitando resposta imediata caso houvesse interesse em receber as oficinas. As primeiras escolas que responderam ao convite foram contempladas com as oficinas. Apenas uma cidade precisou ser substituída por outra da mesma mesorregião por falta de resposta das escolas.

A Oficina ETC aconteceu nas cidades de Florianópolis, Itapema, São José, Camboriú, Tijucas, Tubarão, Criciúma, Capivari de Baixo, Palhoça e Biguaçu do estado de Santa Catarina, entre os meses de abril a julho de 2023. Foram duas oficinas por cidade, com duração de três horas cada uma, totalizando sessenta horas de Oficina ETC ministradas ao final do projeto. Ao todo, aproximadamente 745 (setecentas e quarenta e cinco) pessoas participaram das oficinas que englobaram turmas de 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio: um público bastante diverso, tanto em faixas etárias quanto em contextos sociais e culturais.

A princípio, as oficinas seriam ministradas apenas nas turmas de Ensino Fundamental – contexto no qual eu considerava que melhor se adequava a estrutura de oficina que eu havia pensado. Entretanto, durante o agendamento com as escolas, surgiu a oportunidade de realizar as oficinas também com o Ensino Médio. Considerei que seria válida a experiência, justamente para verificar as possibilidades que poderiam surgir no encontro com uma faixa etária a qual eu não tinha me aventurado com esse trabalho de escrita e teatro. Os encontros foram gratificantes e trouxeram percepções que acredito contribuirão bastante para as reflexões presentes nesse estudo.

As oficinas foram realizadas com duas turmas de cada escola por encontro, escolhida pela equipe pedagógica da instituição: geralmente, a seleção se dava por conveniência de horários, disponibilidade das professoras, quantidade de aulas que cada professora dispunha com aquela turma, dentre outros critérios da própria instituição. Em duas escolas acabamos fazendo a junção de turmas por motivos diferentes: uma, porque boa parte da turma havia faltado, em função das fortes chuvas que acometiam a cidade na data da oficina, e outra porque mais de uma professora gostaria de participar com a sua turma e considerei relevante abrir espaço para que mais pessoas pudessem participar.

Os encontros aconteceram em espaços físicos diversos: dentro da sala de aula da própria turma, no auditório, na sala de vídeo, na biblioteca, no espaço aberto com chão de areia e até mesmo em um espaço alternativo de arte e cultura para a comunidade nas proximidades da escola. A variedade dos lugares que aparecem nas fotografias registradas dos encontros não limitou as proposições dos exercícios durante as oficinas, inclusive, abriu espaço para pensar as espacialidades múltiplas presentes na realidade das escolas e refletir sobre a importância da adaptabilidade do profissional que ocupa esses lugares, sem ignorar também os fatores políticos que refletem na falta de estrutura e comprometimento do poder público com a educação pública.

Para todas as oficinas ministradas, eu procurava seguir o mesmo roteiro de planejamento, contando sempre com a possibilidade de alterá-lo conforme necessidade do grupo, da escola, do espaço, da quantidade de pessoas por oficina ou de eventuais contratempos que poderiam acontecer nas escolas. Assim, além do planejamento oficial, eu

sempre elencava três exercícios extras, para utilizar caso sentisse a necessidade de alterar as estratégias.

A Oficina ETC foi dividida em três ciclos (com duração de uma hora aproximadamente cada ciclo), estruturados basicamente da seguinte forma: 1º Ciclo – Apresentação das pessoas participantes e da oficina; exercícios de interação e reconhecimento do grupo; jogos teatrais de percepção espacial e corporal. 2º Ciclo – Como somos? Como observamos? Como descrevemos? Experimentação dos modos de ser, olhar e escrever. 3º Ciclo – Praticar a escrita e escrever a prática. Retirar do papel e pôr no corpo. Retirar do corpo e pôr no papel. Registros finais de um processo “sem fim”. Esses ciclos, no entanto, não eram fechados. O 3º Ciclo que consiste, basicamente, em praticar a escrita e escrever a prática, passava também pelos outros dois ciclos, assim como os exercícios e jogos do 1º Ciclo retornavam no 2º Ciclo, de modo que a Oficina ETC foi, na prática, uma espiral de experimentações de escrita por meio da pedagogia do teatro, como veremos nesse trabalho.



Figura 4 – Oficina ETC – Camboriú/SC. 2023. Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

Ressalto, nesse ponto, o caráter espiralar das oficinas que compõem o Projeto ETC. Os exercícios realizados são retomados, refeitos sob outras perspectivas, passam da ação não verbal para a ação verbal, ou da ação não verbal para a escrita, ou ainda, da ação verbal para a escrita, transitam do corpo para a matéria textual, em seguida, retornam do texto sob nova configuração para o próprio corpo, ou ainda, para outros corpos. As textualidades se completam, influenciam umas às outras, assim como as ações e as cenas criadas a partir do

improvisado. Além do movimento circular, espiralado que é próprio da dinâmica como desenvolvo os jogos e exercícios durante as oficinas – e no meu professorar como um todo – há a presença constante do círculo como organização espacial predominante nos encontros.

Optei, nesse trabalho, por não detalhar de modo linear os exercícios que fazem parte do planejamento exatamente como um roteiro ou plano de aula organizado em sequência: os jogos e proposições aparecem junto aos relatos e as reflexões sobre os encontros realizados, a partir das teorias que circundam a prática e das práticas que convidam as teorias para entrar “em cena”, revelando experiências e experimentos que foram se formando nesse redemoinho de possibilidades.

Deste modo, destaquei as páginas que contém as descrições dos exercícios e textualidades produzidas na Oficina ETC com uma composição visual à direita destas com ilustrações criadas pelas crianças e jovens participantes das oficinas durante os encontros. O intuito é evidenciar as práticas realizadas que foram analisadas na pesquisa, bem como procedimentos, estratégias e provocações que ocorreram durante o circuito. As páginas destacadas são apresentadas por um título que, quando aparece entre aspas, é parte da textualidade dos estudantes ou um título escolhido por mim a partir das experiências compartilhadas no encontro com aquela turma e escola específica; ano da etapa de ensino correspondente (3º Ano do Ensino Fundamental a 3º Ano do Ensino Médio), rede de ensino que a escola está inserida (estadual ou municipal), cidade, mês e ano de realização da oficina. Optei por não identificar o nome das escolas e das pessoas participantes, pois considerei que este fator não interfere nos relatos e nas análises aqui apresentadas.

As práticas descritas nessa pesquisa aparecem como um redemoinho de experiências e vivências; são relatos e descrições que conduzem ou decorrem da reflexão teórica, a fim de discutir aspectos sobre o fazer teatral e artístico na escola, questionando e argumentando sobre possibilidades da escrita de crianças e jovens, muitas vezes visto como algo inferiorizado e que defendo serem potencialmente criativas, originais e sempre inéditas, dada à subjetividade das pessoas envolvidas na experiência artística e no processo de encontro com sua própria escrita por meio da pedagogia do teatro.

EU TAVA FELIZ E DEBIS
 FIQUEI TRISTE PORQUE
 FAMILIA COMEÇO A ME
 BATER PORQUE ELA ME
 TAMBEM GOSTA DE NA
 NESSA ESCOLA. FIM
 MATHEUS

Fui pagar chapas comi um
 tomate fui pintar o meu
 livro

Vh = André 1980 A, Vitor
 animado Colmo e, Vitor
 da paz e para fazer o
 livro

Vh: Tu e o lolo com data do colombo,
 o lolo para que me tu e o
 São João e Orla São para beber água
 Março 1944

Amigo de di do um foguete
 do fogo do Fichte que
 de fumo com

MUITO LEGAL

Velório

Ala: da
 * agora * em
 * quanto * e mentiras!

ela não tem coragem
 ela não tem coragem

Eu cheguei aqui com adivida de
 que não acontece e estava com
 adivida e agora estou com adivida
 e muita alegria, pois as
 apresentações foram muito
 engraçadas.

Sim, eu sei que eu minha letra
 é feia não KKK

Ruano

Ruano

o lolo para que me tu e o
 São João e Orla São para beber água
 Março 1944

TEMORAI

2. Porções de elementos essenciais: verbos e desejos que mobilizam e direcionam

O teatro é uma grande sala com uma caixa no centro. Uma sala onde a maior variedade de pessoas podem se encontrar, se conhecer, entender umas as outras e entender a eles mesmos.

A caixa é uma analogia para a imaginação, um objeto, que quando aberto, deixa escapar ideias esplêndidas e momentos especiais da vida de alguém, transformados em uma brincadeira. Porque é isso que o teatro é: uma eterna brincadeira na qual a pessoa pode ser ela mesma.

S. 9º Ano do Ensino Fundamental. Florianópolis. 2020

Gosto muito de observar a reação dos alunos quando entro em uma sala de aula de ensino regular e peço para retirar o caderno e o estojo das mochilas. Esse simples pedido, como professora de Artes Cênicas e/ou Teatro, sempre causa estranhamento. “Escrever na tua aula?” “Mas aula de artes a gente não escreve.” “Eu só trouxe caderno de desenho!” Essas são apenas algumas frases clássicas. Sem contar as expressões de desânimo, preguiça ou decepção que por vezes acompanham o ato de retirar os materiais da mochila. Reações muito semelhantes ocorrem quando solicito a leitura de um texto, de um trecho de um livro, ou de uma frase, por menor que seja. Mesmo assim, sempre insisti na relação com a escrita e a leitura nas aulas de teatro.

Um exercício que costumo fazer nas salas de ensino formal, é o da **Chamada diferente**²². A cada aula, em vez de falar o tradicional “presente”, peço que digam alguma outra coisa, por exemplo: sua comida preferida; o nome de alguém importante pra você; uma palavra que retrate como você está se sentindo hoje; a primeira coisa que você viu quando acordou; o último presente que recebeu. Na minha experiência com essa atividade, a cada novo encontro os alunos já chegam curiosos esperando como será a chamada daquele dia e começam a fazer pedidos do tipo “prof, hoje a chamada pode ser sobre uma viagem?”, ou

²² Curiosamente e coincidentemente, durante o processo de escrita dessa tese, repercutiu (ou na linguagem virtual, “viralizou”) nas redes sociais populares (tais como *instagram* e *tiktok*) vários vídeos de professores e professoras em sala de aula substituindo a tradicional chamada por outra forma de interação, tal como apontada nesta tese. Outros modos de receber os alunos na sala, com abraços por exemplo ou dancinhas da moda, também vieram à tona neste período de transição pandêmico/pós-pandêmico, o que me levou a intuir que os professoras e professoras estão, de um modo geral – independente da área de ensino – em busca de novas formas de fazer. Porém, tais ações acabam ficando restritas às salas de aula, o que a internet e a facilidade de gravação dos vídeos com aparelhos celulares têm trazido a público – o que nem sempre é bom ou permitido. No caso deste exemplo em específico, achei interessante saber que outras pessoas em diferentes lugares do país e salas de aulas, realizavam a mesma atividade, quase simultaneamente, ainda que não tenha sido algo já sistematizado e difundido por uma pessoa em específico.

“prof, a gente pode dizer o que gosta de assistir?”. A cada chamada, vou adaptando novas formas de jogar através desse primeiro contato estabelecido com os alunos. Por vezes, faço a chamada pedindo que falem somente uma coisa que gostam muito, mas que comece com a letra A, com o desafio de não repetir o que o colega já disse: Amora, Avó, Amigos, “Ambúrguer”. Sim, hambúrguer, com A. Sempre aparece nesse jogo. No dia seguinte, peço para falar algo que detestam e que comece com a letra B: Brócolis, Briga, Balé, *BTS*. Esse tipo de atividade inspirada em jogos clássicos de improvisação sistematizados por Viola Spolin (1906-1994), diretora de teatro nascida nos Estados Unidos e mundialmente reconhecida por sua sistematização dos jogos teatrais de improviso, proporciona uma aproximação imediata com o universo dos alunos, conectando-os entre si e removendo algumas barreiras entre eles e a professora por meio da identificação com o que é dito. Passei a desdobrar esse jogo em outras atividades posteriores, na mesma aula.

Entretanto, quando eu via que o exercício já estava sendo realizado de modo automático, “falando por falar”, ou mesmo dizendo algo já prevendo o possível passo, eu rapidamente mudava a estratégia do jogo, sem apego ao planejamento. Um dia, escrevi algumas das palavras ditas no quadro, de modo aleatório e pedi para que voluntários formassem frases utilizando as palavras em qualquer ordem, por exemplo: “O Brócolis não gosta de Briga”. A tarefa seguinte, foi encenar algumas das frases criadas, ou escrever histórias e roteiros a partir dessas palavras e frases. Repeti esses jogos diversas vezes, com turmas e idades distintas, de modo curricular, extracurricular, e até mesmo no ensino remoto em tempos pandêmicos. As possibilidades no brincar com as palavras são infinitas. Aos poucos, jogos como esses vão modificando a relação dos alunos com as palavras oralizadas e escritas.

Quando uma palavra é colocada em ação, em jogo, em movimento, ou relacionada a uma memória afetiva, por exemplo, ela ganha outros significados e modifica a relação entre os próprios alunos que passam a ouvir mais os outros, se interessar pelo que dizem e demonstrar curiosidade pelo que os outros vão escolher falar. Observo que brincar com as palavras desse modo, nos anos iniciais da educação básica desperta a criança para o que eu chamaria de palavra brincante. As palavras estão soltas e disponíveis no mundo e podemos utilizá-las para inspirar histórias, imagens, brincadeiras, retirando um pouco a “seriedade” das palavras, numa espécie de “des-mecanização” da fala, da leitura e da escrita. Ao passo que, jogar com as palavras nos anos finais da educação básica, desperta para a expressão da

subjetividade dos indivíduos, das suas preferências, angústias, desejos, na construção de uma autonomia da linguagem. Por enxergar tais potencialidades no trabalho com as palavras, repito, insisto nelas.

Acredito que ao optar por esses caminhos no ato de professorar, me aproximo do que hooks escreve sobre o “ensino transgressor”, ao citar um exercício em que cada aluno lê um parágrafo escrito por si próprio para os outros, em voz alta. “O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. Esse exercício ressalta a experiência sem privilegiar as vozes de um grupo qualquer” (hooks, 2017, p. 114). Se todos são convidados (veja bem, convidados e não obrigados) a dizer algo que somente ele pode dizer, em voz alta, essa palavra – esse dizer – é muito mais do que uma simples tarefa. É dizer sobre si, é refletir sobre aquilo que se diz, como já escreveu Larrosa (2016) citado anteriormente, e estabelecer uma conexão com o grupo de um modo muito profundo.

Gostaria de retornar às palavras que abrem esse tópico, escritas por uma aluna em 2020. Perguntei se a aluna S. poderia escrever um pouco sobre como havia sido para ela nosso processo de montagem de uma peça de teatro no ano anterior, para colocar no meu projeto de inscrição no doutorado. A aluna em questão sempre demonstrou disponibilidade para todas as atividades que envolvem o fazer teatral, desde concepção de cenário, figurino, cartazes, e – naquele ano em específico – o trabalho com o texto teatral. Ela não havia ficado satisfeita com a finalização das cenas que participava, não só escreveu o final de algumas delas, como escreveu cenas inteiras e reescreveu outras. Quando ela escreve que “o teatro é uma eterna brincadeira na qual a pessoa pode ser ela mesma”, aos quatorze anos de idade, acredito que tenha sentido plena participação nos processos artísticos, com autonomia e liberdade para criar e experimentar diferentes possibilidades de ser ela mesma: seja em cena ou seja na escrita. Sua percepção sobre o teatro como um lugar no qual as “pessoas podem se encontrar, se conhecer, entender umas as outras e entender a eles mesmos”, também mostra o quanto essas práticas podem ter representado para ela uma pequena revolução das palavras, das formas de expressar-se e das escritas.

2.1 Escrever. Inescrever. Reescrever.

É comum associarmos o escrever a uma prática estática, inerte, como se o ato de *escrever* estivesse dissociado da ação que o próprio verbo sugere. É evidente que mudamos com o passar das épocas, as formas de escrita. Vilém Flusser (1920-1991) – importante filósofo da tecnologia e da comunicação, nascido em Praga (República Tcheca) e que viveu no Brasil por muitos anos, trabalhando como docente – em sua obra *A escrita: há futuro para a escrita?* (2010), publicada pela primeira vez em 1987, articula de maneira poética e bastante filosófica sobre as especificidades do escrever, defendendo seu pertencimento muito mais ao campo artístico do que ao campo mecânico e pragmático. A gramática, as técnicas da escrita em si, são objetivas. Mas o invólucro das palavras são a subjetividade que apenas o indivíduo que as escreve possui. Por isso o escrever é tão particular e individual, apesar de ser um gesto que se volta ao coletivo. “Escrever não é apenas um gesto reflexivo, que se volta para o interior, é também um gesto (político) expressivo, que se volta para o exterior. Quem escreve não só imprime algo em seu próprio interior, como também o exprime ao encontro do outro.” (Flusser, 2010, p. 20). A articulação dos pensamentos em palavras concretas é uma arte que exige o domínio de técnicas específicas que fazem parte do ato de escrever.

Há algo imensamente artístico ali, entre o que se pensa e o que se projeta no papel, ou na superfície que serão inscritas as palavras. Flusser reflete sobre como “escreve-se hoje sem estilo” (Flusser, 2010, p. 25), em comparação aos tempos antigos em que a escrita realmente era cravada na argila, na pedra ou madeira, de um modo muito mais artesanal e manual de escrita, o que ele define como *inscrição*. “A rapidez no escrever é a diferença fundamental entre a inscrição e a sobrescrição. [...] As inscrições são monumentais e as sobrescrições são documentais” (Flusser, 2010, p. 36-37). Logo, o que fazemos hoje ao escrever é uma *sobrescrição*, colocando os pensamentos sobre o papel, documentando as ideias, acontecimentos, histórias e os fatos. Se o filósofo, na década de oitenta, já considerava uma perda de estilo a escrita com a tinta que preenche o papel, o que dirá da escrita prevalecente hoje, mediada por um computador e teclas já em fase de aposentadoria, substituídas por inteligências artificiais que transcrevem a fala, por exemplo. Mas, visionário e estudioso das palavras, Flusser afirmou:

Nós estamos prestes a deixar o sobrescrever (o próprio escrever) por conta dos aparelhos e nos concentrar em produzir e contemplar imagens. Nós estamos a ponto de nos mudarmos para o ‘universo das imagens técnicas’, para dali olhar com ar de superioridade as histórias automaticamente escritas pelos aparelhos (Flusser, 2010, p. 45).

Estávamos *a ponto de* e chegamos no ponto. Durante a realização dessa pesquisa, mais precisamente em novembro de 2022, foi lançado o ChatGPT (*Generative Pre-Trained Transformer*): “um algoritmo capaz de gerar diversos tipos de informação e responder questões diferentes de muitas áreas. O modelo GPT-3 é capaz de escrever textos que podem ser confundidos com produções textuais feitas por seres humanos” (Afonso, 2023, n.p), o que vem causando inúmeras discussões sobre o uso dessa ferramenta, amplamente difundida, com planos pagos e também com a versão gratuita disponibilizada na internet. A inteligência artificial (IA) é capaz de “Escrever textos completos sobre temas diversos; Escrever poesias e músicas; Criar interfaces; Escrever e-mails; Programar; Traduzir textos; [...] um robô que interage de forma bastante ágil sobre os mais diversos temas, soando mais humano” (Afonso, 2023, n.p). Desde o seu lançamento, a plataforma tem gerado muitas polêmicas quanto aos benefícios principalmente com relação aos prejuízos que tal tecnologia pode trazer à educação, uma vez que automatiza funções de linguagem escrita que, até então, só pareciam possíveis de serem realizadas por seres humanos. No artigo intitulado *Quais os impactos do ChatGPT e da Inteligência Artificial na Educação?* no trecho em que reflete sobre o ChatGPT como “inimigo ou aliado” da educação, o “pró-Reitor de Ensino, Adriano Larentes da Silva, Doutor em História” do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, afirma que “em momentos como este, de incertezas e dúvidas, é preciso valorizar os momentos de estudo e de avaliação coletivos e presenciais, que estimulem o desenvolvimento cognitivo, a criticidade e a elaboração própria dos estudantes” (Larentes apud Cassol, 2023, n.p), uma vez que não há como fugir ou driblar a tecnologia, como têm nos mostrado a história.

Há uma crise no escrever que nos aproxima da crise na educação e se relaciona diretamente a ela. “Uma crise nos obriga a voltar às questões e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (Arendt, 2009, p. 223). Essa crise talvez seja algo muito maior, diante de uma crise das relações pessoais, crise da comunicação, do convívio em sociedade, dos excessos do capitalismo, das mídias, das redes sociais, do consumo.

Quando refletimos sobre uma possível crise da escrita, olhando atentamente para os modos de fazê-la, nos perguntando se há futuro para a escrita, questionando o lugar que ela ocupa na nossa vida em sociedade, bem como os seus modos de existência e criação, estamos traçando novas formas de nos relacionar e modos de fazer a escrita, procurando *reescrever* a própria trajetória da escrita. Acredito que uma das formas de reescrever esta trajetória, refazê-la, ou traçar uma nova rota é colocando a escrita em jogo, em ação e em movimento, aproximando-a do sentido da *inscrição* situado por Flusser – da escrita artesanal, não documental, mas criativa. Uma escrita *cria-ativa*, uma atividade prática do criar em palavras, com palavras e com o corpo em ação. E penso que a sala de aula de teatro é um lugar que isso pode ser exercitado com grande potência.

A,B,C,D, E – Corpo-ler

*3º e 5º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Criciúma/SC. Maio, 2023*



Figura 5 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Chão de madeira, cortinas pretas, iluminação cênica, cadeiras móveis empilhadas em um canto do espaço, dividindo o lugar com colchonetes em bom estado de conservação, arara de figurinos com fantasias e acessórios. Camarim com espelho, um banheiro, espaço para operação de luz e de som profissional. Foi este o espaço escolhido pela equipe da escola para receber a Oficina ETC na cidade de Criciúma/SC. Embora no primeiro contato com a instituição tenha sido enfatizado que a oficina é preparada para ocorrer dentro das escolas, houve por parte da direção a insistência em levar as crianças para ocupar o espaço que fica localizado em frente à mesma, do outro lado da rua: um espaço cultural construído por iniciativa pública e privada para fomentar a cultura, o lazer e a assistência social da comunidade, localizado em um bairro afastado do centro da cidade. De acordo com relato das professoras, como o espaço não oferece alimentação para que as crianças fiquem o dia todo no local, as oficinas esportivas, artísticas e socioeducativas acabam recebendo poucas pessoas, o que torna o espaço – aparentemente ideal para a formação de público e fruição artística – pouco utilizado pela comunidade. Segundo as professoras, algumas vezes houve sessões de cinema abertas ao público, não relatando nenhuma peça teatral ou outra apresentação artística naquele espaço recentemente. Esse espaço cênico, então, costuma ser

utilizado somente nas oficinas de dança que acontecem com regularidade, apesar das poucas pessoas inscritas.

Em dois dias de oficinas, o vazio das quadras esportivas e do parque ocupados apenas por pássaros nativos, foi preenchido pela Oficina ETC e por uma aula de judô em uma sala ao lado (que durou um tempo ainda menor do que o meu encontro com a turma da escola), chamando a atenção para o fato de que, em meio a uma comunidade com pouca assistência e acesso à cultura, um espaço tão apropriado para o fazer artístico e teatral esteja sendo tão pouco utilizado.

A Oficina ETC nessa escola ocorreu com turmas de 3º e 5º Ano do Ensino Fundamental: uma solicitação da própria direção da escola. Como o encontro foi proposto por um período de três horas, o que ocupa praticamente um turno completo da turma, algumas escolas optavam por Anos Iniciais, diante da viabilidade de organização dos profissionais que trabalham com estas turmas, além das questões de datas de provas e conteúdos (que, nos Anos Finais da Educação Básica, de um modo geral, são exigidos e regulados de modo mais rígido).

Nos encontros com essas turmas, realizei um jogo que eu chamo **Batalha de palavras**. Fizemos uma rodada de apresentação na qual em círculo, cada pessoa fala o seu nome e ESCREVE com o corpo todo a sua primeira letra. Todos as pessoas participantes repetem o nome do colega e a movimentação que corresponde à letra escrita com o corpo no espaço. No livro *Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral* (2005) a autora e professora titular da Universidade de São Paulo, Maria Lúcia Souza de Barros Pupo, intitula a proposta de representar a inicial do seu nome como “O corpo da letra” (Pupo, 2005, p. 125). No exercício apresentado no livro, as pessoas participantes são divididas em grupos de três pessoas para realizarem o jogo, e em seguida, é proposto um exercício de escrita, um “acróstico a partir do próprio nome” (Pupo, 2005, p. 126). Os desdobramentos do jogo proposto na Oficina ETC apontam para outros caminhos. Por serem crianças em fase de alfabetização, muitas confundiam as próprias iniciais (e algumas até mesmo não sabiam qual era e me perguntavam ao pé do ouvido). Eu então, “soprava” a letra em voz baixa e a criança fazia com o seu corpo a representação daquela letra. Outras afirmavam não saber fazer a letra e então eu perguntava pra todos da roda: “alguém tem uma ideia de como a gente pode fazer a letra G?”. A partir do momento que eu jogo a questão para os colegas resolverem, muitas ideias surgem, e várias letras “gês” são escritas com o corpo no espaço, coletivamente.

Nessa prática, como um exercício inicial de apresentação e reconhecimento do grupo, é possível perceber a relação dos participantes com as palavras e com a escrita, o que já abre espaço para reorganizar o planejamento da oficina de acordo com as demandas daquele grupo em específico.

Em seguida, após experimentadas as letras corporalmente, a continuação da **Batalha de palavras** ocorreu da seguinte forma: a turma foi dividida em pequenos grupos, três ou quatro pessoas, que deveriam escolher uma palavra para ESCREVER com o corpo todo, na qual cada pessoa seria uma letra dessa palavra escrita no espaço. Os outros grupos deveriam observar as letras e ler a palavra completa. Nessa etapa do exercício, surgem as discussões sobre os formatos das letras, posições, interpretações diferentes da mesma palavra. Eu explico que o objetivo é ser a própria letra com o corpo todo no espaço, como uma representação em estátua da letra, pois a tendência comum dos participantes é tentar desenhar a letra no espaço, quase como uma mímica. Nos grupos, as crianças tentavam entrar em acordos sobre como seria a representação de cada letra e foi frequente a necessidade de me perguntar como a palavra por eles escolhida era escrita, ou ainda, qual palavra poderiam escrever. Nesses momentos, eu auxiliava com provocações: perguntava se já tinham pensado se poderia ser o nome de alguém do grupo, ou algum objeto que tenham em casa com um nome curto, ou ainda pedia para observarem pelo espaço se havia alguma palavra em cartaz, quadros de avisos ou painéis, as quais pudessem servir de inspiração para o jogo.



Figura 6 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023. Batalha de palavras. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Embora eu faça referência ao exercício como **Batalha de palavras**, por perceber que as crianças logo se interessavam por esse nome (provavelmente em função da competitividade que de certa forma ele sugere), algumas vezes experimentei me referir ao exercício como **Leitura no corpo**, justamente para retirar o caráter de disputa entre os grupos no momento de ler as palavras. Procuro ao máximo, permitir que elas mesmas experimentem as letras com o seu próprio corpo, sem dar nenhum exemplo ou indicação de como a letra poderia ser escrita, pois acredito que estimular essa criação e descoberta particular é uma forma de INSCREVER com o corpo, Tateando as letras e palavras em uma relação artesanal com a escrita que difere do convencional. Aos poucos, com a repetição das letras no corpo de uns e de outros, a leitura destes corpos se torna mais fluida e dinâmica, em um movimento de REESCREVER as letras e palavras com estes corpos. O esforço corporal para representar a primeira letra do seu nome, a organização em grupo para sustentar a imagem até que os outros grupos consigam fazer a leitura da palavra, ou mesmo a leitura por dedução – quando uma criança une a primeira com a última letra corporal e deduz qual palavra se encontra à sua frente – todos esses aspectos parecem contribuir para uma escrita em ação e movimento, observando as letras e as palavras por outros ângulos e sentidos.



Figura 7 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023. Registros finais do encontro. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Na obra *O Prazer do texto* (2008), cujo original foi publicado em 1973, Barthes – filósofo, escritor e semiólogo Francês – considera que “meu corpo não tem as mesmas ideias do que eu”, ao refletir sobre o “momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias” (Barthes, 2008, p. 24), de modo que o sujeito possa ser surpreendido pela ação do seu corpo, às vezes, até inesperada. Proporcionar o encontro com esse “prazer” do texto, e conseqüentemente, da escritura, seria a meu ver abrir espaços para que o corpo consiga pensar por si próprio, mover-se, agir.

As especificidades do corpo também aparecem com força no exercício exemplificado anteriormente e embora cada letra seja um signo já dado, quando é colocada no corpo, ela ganha outra proporção. A letra S, por exemplo, costumava causar medo quando aparecia na palavra, porque parece exigir uma torção que muitos não estão habituados a fazer. Outros, já demonstravam vontade em fazer as letras mais elaboradas, para que pudessem colocar a flexibilidade natural ou os movimentos que realizam em aulas de dança e de lutas, em ação. Desse modo, brincando de escrever com o corpo no espaço, desafiando as limitações do próprio corpo, reconfigurando as definições das letras já dadas, os grupos se divertiam ao tentar fazer a leitura daqueles corpos e daquelas palavras. Ao mesmo tempo em que havia um esforço em compreender a palavra, já que o objetivo central era fazer a leitura do que era combinado em grupo, havia também uma leitura (e uma escrita) paralela, daqueles corpos se readequando a espaço, torcendo, alinhando, sustentando um braço ou se equilibrando, corpos que carregam uma história e uma trajetória, além da expressão do rosto em si: aflição, dor, curiosidade, leveza, graça.

A primeira vez que realizei o jogo **Batalha de palavras**, durante a minha pesquisa de doutorado, foi em julho de 2022 no projeto chamado “Escola Escritora” mencionado na primeira parte desse trabalho. Naquela experiência mesclei jogos que eu já desenvolvia como professora de teatro a exercícios práticos de escrita que pudessem proporcionar a fruição de textos e escritos espontâneos percebendo a possibilidade criativa e criadora dos jovens, buscando a materialização dessas práticas na forma textual.

A oficina foi ministrada na Escola de Educação Básica do SESC da cidade de São João Batista, com uma turma de aproximadamente vinte alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental, com idade entre nove e dez anos, com encontros que aconteceram por três dias, com duração de três horas cada um, no contraturno escolar. Entre um encontro e outro, eu enviava uma tarefa escrita para que realizassem em casa, completando a carga horária e

procurando criar uma rotina e um vínculo dos participantes com o ato de escrever, diariamente, durante aquela semana de oficina.

Para realizar este trabalho, gastei parte do cachê em materiais de papelaria. Hoje, embora haja uma crise no escrever, a crise não parece ter alcançado a comercialização dos materiais escolares, cada vez apresentando mais opções, em maior preço e grande variedade de cores, tamanhos, marcas: *postits*, canetas, canetões. Investi em papéis coloridos, brancos e pardos de diversos tamanhos, texturas, canetinhas hidrocor, giz pastéis e lápis aquarela. Tudo para aguçar a curiosidade e despertar o desejo dos participantes no contato com aqueles materiais. Conversei com um amigo músico pedindo indicações de artistas com sonoridades variadas e que pudessem ajudar o despertar da criatividade, de preferência com músicas instrumentais. Meu repertório estava um pouco restrito aos *Barbatuques* e à trilha sonora belíssima do filme *O Fabuloso Destino de Amelie Poulain* (2001). Incluí *Yamandú Costa e Ricardo Herz*, *Arco de Rio* e *Vento em Madeira*²³. Esse novo repertório musical também integrou, posteriormente, minha lista de sonoridades para a Oficina ETC.

O intuito era envolver os participantes nos mais variados sentidos, associando o escrever a uma atividade artística e prática, divertida e afetiva, de modo que os participantes pudessem após essa vivência, compreender outras possibilidades de escrita. Dois dias após o encerramento dos encontros, a professora regente que participou ativamente de todas as atividades, relatou:

Eu presenciei assim momentos de a gente perceber uma outra visão do aluno né, uma forma mais espontânea, às vezes até tinha um pouco de exageros, mas eu vi que eles estavam participando assim de uma forma total, de inteiro. E eu também procurei me envolver dessa maneira. As atividades em particular foram muito legais, uma maneira diferente de trabalhar com o corpo, com o sentimento, com os gestos e com a escrita, transformando isso em escrita, então é uma ação potencializadora da escrita através do corpo, das sensações, de todos os sentidos. E o que mais me marcou assim foi a questão da criatividade. Nunca me passou assim que os nossos alunos podem ser criativos. E eu também fui muito criativa, eu acho, uma opinião minha, vendo pelo meu ângulo, eu fui muito criativa, porque eu fiquei sem receio de fazer, me envolvi com as crianças, parece assim que eu acabei me tornando uma delas assim no meio delas, então foi muito bom mesmo²⁴.

²³ *Barbatuques* é um grupo musical brasileiro muito reconhecido por seu trabalho com percussão corporal, desde 1995. *O Fabuloso Destino de Amelie Poulain* é um filme francês, de 2001, com a trilha sonora composta por Yann Tiersen, multi-instrumentista francês. *Yamandú Costa e Ricardo Herz* é um álbum musical com a parceria entre os dois violinistas brasileiros, lançado em 2018. *Arco de Rio* é um álbum do compositor André Mehmari, pianista e arranjador brasileiro, em parceria com Catarina Rossi, multi-instrumentista, lançado em 2022. *Vento em madeira* é um quinteto musical brasileiro atuante desde 2005. Todos os álbuns estão disponíveis em plataformas digitais para acesso gratuito.

Observando o relato da professora, percebo ter sido uma experiência bastante significativa, principalmente por ter participado do encontro de modo bastante ativo e não na posição de avaliadora ou mediadora das relações da turma. A professora mencionou também o seu desejo de compartilhar com as outras colegas os exercícios que contribuíram para que ela enxergasse de outro modo a sua turma e o seu modo de se relacionar com eles e com a própria alfabetização. Acredito que essa imersão em uma oficina na qual participou por três dias como aluna ao lado dos seus alunos, contribuiu para uma possível transformação das relações entre professora e alunos, ambos com mais intimidade e liberdade para aprender juntos, em ação e em movimento.



Figura 8 – Escola SESC São João Batista/SC. 2022. Batalha de palavras. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Observo que o jogo da Batalha de palavras é um exercício simples, mas intenso, que trabalha uma relação diferenciada e artística com a escrita em si, por uma abordagem mais objetiva, que é retirar a letra do campo escrito tradicional e experimentá-la com o próprio corpo. Percebo, desse modo, que a escrita ocupa um lugar não mais de documentação de um fato vivido, da sobrescrição pontuada por Flusser (2010) mas da sua inscrição no corpo, na experiência daqueles participantes, que passam a compreender a escrita como um lugar de ação e criação. Assim, a escrita pode ser vista como uma forma de inscrição no mundo, retirando o seu caráter documental e ressaltando o seu caráter criativo, criador e único, que depende exclusivamente desses corpos que estão presentes nas experiências, construindo trajetórias e escrevendo em ação, de modo coletivo e também individualmente.

²⁴ Informação oral transcrita de áudio pessoal com relato autorizado pela professora Sandra Rozelia Teixeira Albino, pedagoga com pós graduação em alfabetização e séries iniciais, em 12/07/2022, dois dias após o término da oficina na Escola SESC de São João Batista-SC.

“Vai, anda, tá fazendo o que”

*7º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Municipal de Educação Básica: Capivari de Baixo/SC. Junho, 2023*



Figura 9 – Oficina ETC – Capivari de Baixo/SC. 2023. Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

Eu costumo iniciar a Oficina ETC em um grande círculo, de modo que todas as pessoas participantes possam olhar umas para as outras. Apresento-me rapidamente, apenas com nome e profissão, apresento a oficina como ETC – etecétera e então, começamos a esmiuçar as palavras que compõem a sigla: escrita – teatral – criativa. Pergunto às pessoas participantes o que elas acham que é necessário para escrever, como escrevemos, por que escrevemos. Algumas respostas se repetem (acompanhadas de risadas envergonhadas ou com certo deboche – para aquelas perguntas que parecem óbvias): “preciso de lápis”, “de papel”, “de caneta”, “da mão? (*risos*)”. Neste momento eu afirmo. “Sim! Precisamos das mãos, e dos braços, e do corpo todo”. O que parecia, então, um “deboche” ou uma resposta boba de um colega, direciono para uma resposta possível. E assim vamos esgotando as palavras, uma a uma. Passo para a palavra teatral: o que já viram de teatro? Quando foi a primeira vez que foram ao teatro? E, conforme as respostas vão sendo colocadas, abrimos a conversa para diferentes lugares. E chegamos, então, à palavra criativa. Questiono sobre o que os participantes acham que é ser criativo, se eles se consideram criativos, em que momentos acham que estão sendo criativos. Percebo que essa abertura inicial como uma conversa, em

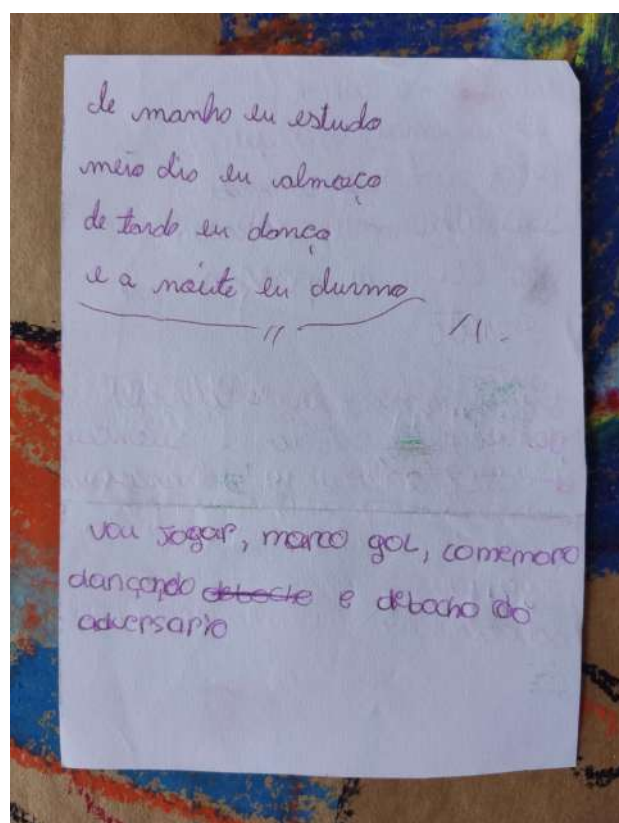
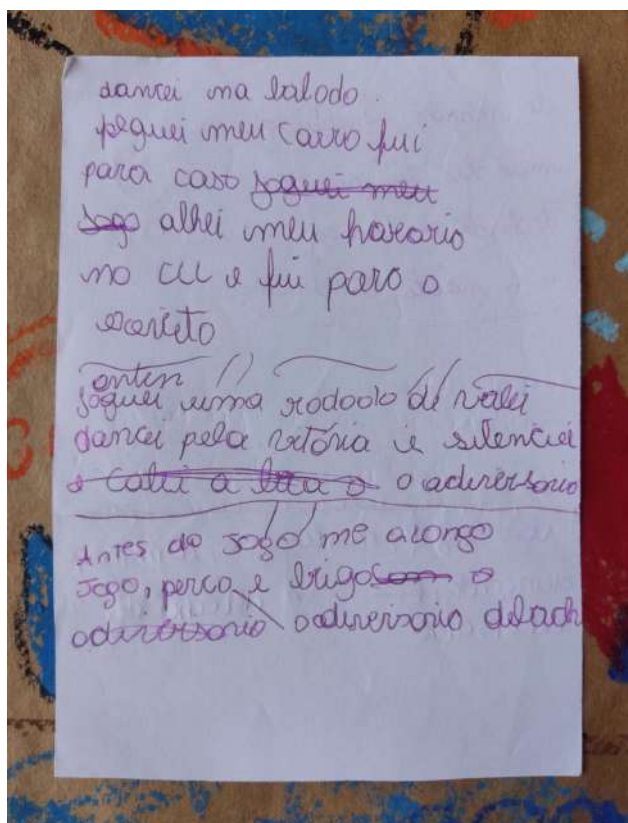
que há espaço para que todos se ouçam, onde aqueles que desejarem falar sintam abertura para isto, é crucial para o desenvolvimento do restante da oficina. Eu procuro não determinar o que pode ser certo ou errado sobre determinada palavra, mas sim validar todas as respostas que surgem. E nas experiências que tive com este primeiro momento conduzido junto com as pessoas que vão participar da oficina, percebo que acontece a abertura de espaço necessária para a criação por meio das palavras vocalizadas e para uma sensibilização da escuta.

Na escola de Capivari de Baixo/SC, nosso primeiro dia de encontro, com duas oficinas uma em cada turno, foi muito chuvoso. Para ser mais exata, foi um dia de ciclone extratropical, com direito à enchente na cidade e um volume imenso de chuva. A sala em que aconteceu a Oficina ETC, por sorte, era uma das que não tinha (ainda) sido tomada por goteiras: a sala de Educação Física. Entre troféus de torneios de futebol, materiais para aulas de educação física e tambores de diversos tamanhos, colocamos os colchonetes em formato circular no chão de piso frio e acinzentado. Após a conversa inicial, costumo realizar como parte do roteiro da oficina um jogo que chamo de **Nome e ação**. Cada pessoa deve falar o seu nome e fazer uma ação que mostre algo que ela gosta muito de fazer na vida: nadar, dançar, correr, comer. Destaco que a ação é para ser realizada com o corpo e não descrita por palavras. Uma pessoa fala o seu nome, faz a ação, e todos da roda repetem o nome e ação, até finalizar todas as pessoas participantes.

Após essa etapa formamos pequenos grupos, entre três a cinco pessoas com o objetivo de combinar uma frase a partir da ação de cada componente do grupo realizada na etapa anterior e escrever uma frase com os corpos em ação, sem utilizar a voz. O grupo se posiciona no espaço e cada participante realiza sua ação de acordo com a posição desta na frase. Se o trio, por exemplo, tinha as ações “nadar, correr e comer”, a frase era construída utilizando as ações, na ordem que preferissem: “Eu NADEI até a ilha e CORRI de um pato que queria me COMER.” Ou “Ela NADOU tanto que CORREU até a lanchonete pra JANTAR”. O público, sem saber a frase combinada, assume o papel de assistir a escrita da frase representada corporalmente e escrever uma nova frase a partir da sua interpretação sobre o que assistiu.

É comum os participantes entrarem no modo “adivinhação”, querendo decifrar e descobrir qual a frase criada pelo grupo que está em cena. Nesse momento acho fundamental ressaltar que é um jogo de criação e não de adivinhação. Pode até ser que você escreva exatamente a frase que o grupo criou, mas isso não é o objetivo principal do jogo e precisa ficar evidente para que os participantes não se preocupem apenas em descobrir qual é a frase,

mas sim em LER e CRIAR uma frase a partir da sua própria leitura. Como resultado tivemos diversas frases escritas a partir das mesmas ações e dos mesmos corpos, seguindo a interpretação de cada grupo, como nos escritos abaixo.

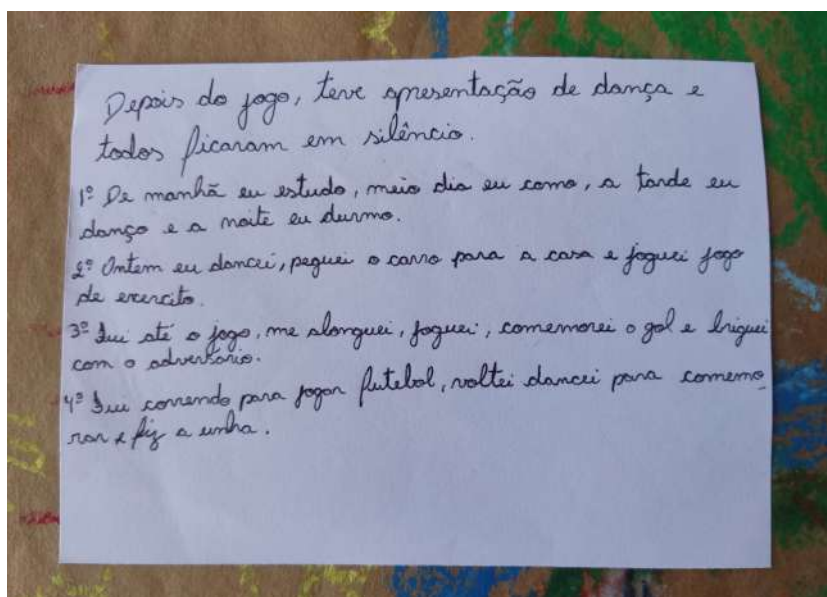


Exemplo 1

Textualidade produzida a partir do jogo **Nome e ação**.

A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023²⁵

²⁵ “Dancei na balada, peguei meu carro, fui para casa, ~~olhei meu jogo~~, olhei meu horário no cell e fui para o exercito. /Ontem joguei uma rodada de vôlei, dancei pela vitória e silencieei ~~e abri a boca~~ o adversário./Antes do jogo me alongo, jogo, perco e brigamos ~~com o adversário~~. O adversário debocha./De manhã eu estudo, meio dia eu almoço, de tarde eu danço e a noite eu durmo./ vou jogar, marco gol, comemoro dançando e debocho do adversário.” A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023



Exemplo 2

Textualidade produzida a partir do jogo **Nome e ação**.

A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023²⁶

Os exemplos acima foram escritos a partir da observação de um grupo sobre as representações dos outros grupos. Uma pessoa participante, nos exemplos dessa turma de 9º Ano, ficou responsável por escrever a frase que o grupo compreendeu, interpretou e/ou criou durante o jogo. Eu costumo pedir ao grupo que reveze a pessoa escritora, porque percebo que a pessoa que fica responsável pela escrita do grupo, sempre acaba (de certo modo) determinando o estilo da frase escrita, seja pela pontuação, pela concordância verbal, gramatical ou até mesmo pela letra. E enfatizo que, sendo um exercício de escrita, é importante que todos passem por essa experiência. No entanto, nem sempre o revezamento acontece. Como foi o caso desses exemplos que, pela letra, percebemos ter sido escrita por uma única pessoa do grupo.

Observando os dois exemplos de textualidades acima, podemos perceber que as frases criadas pelo grupo foram adquirindo formas diferentes de construção a cada rodada do exercício. No **Exemplo 1**, a primeira frase apresenta um caráter bem descritivo do que foi observado na cena: “dancei na balada, peguei meu carro, fui para casa, olhei meu horário no cell e fui para o exército”. Já a última, “vou jogar, marco gol, comemoro dançando e debocho

²⁶ “Depois do jogo, teve apresentação de dança e todos ficaram em silêncio. 1º: De manhã eu estudo, meio dia eu como, a tarde eu danço e a noite eu durmo. 2º: Ontem eu dancei, peguei o carro para a casa e joguei jogo de exercito. 3º: Fui até o jogo, me alonguei, joguei, comemorei o gol e briguei com o adversário. 4º: Fui correndo para jogar futebol, voltei dancei para comemorar e fiz a unha.” A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023

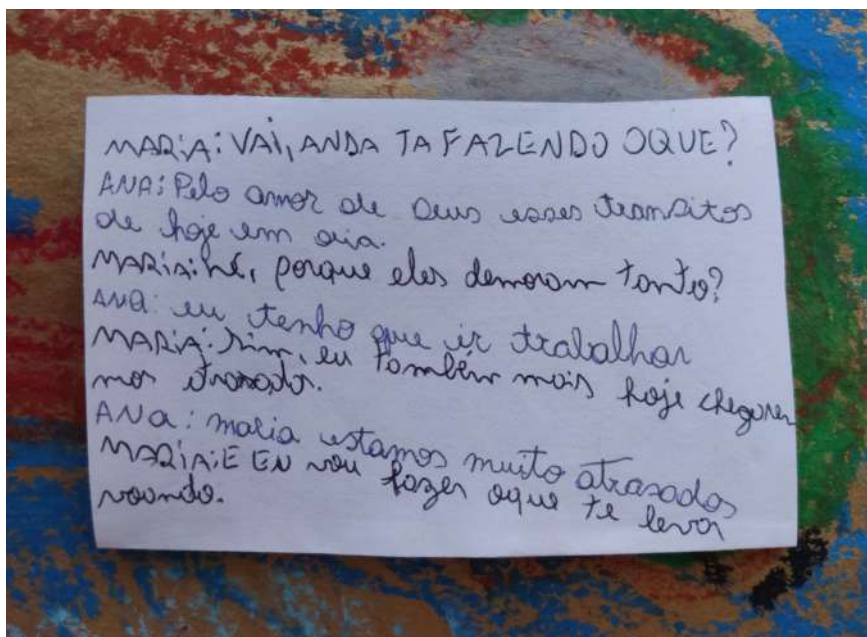
do adversário”, embora mantenha um caráter narrativo, já traz ações mais detalhadas para a frase, tais como a comemoração e o deboche do adversário. Já no **Exemplo 2**, o grupo parece um pouco mais preocupado em construir as frases sempre buscando um sentido ou uma finalização para as cenas, como na frase “ontem eu dancei, peguei o carro para a casa e joguei jogo de exército”.

Nesses exemplos, podemos perceber também a variedade de interpretações e criações a partir da observação da mesma cena. A frase do **Exemplo 1**, “antes do jogo me alongo, jogo, perco e brigamos com o adversário. O adversário debocha”, foi escrita a partir da mesma cena que gerou esta produção do grupo no **Exemplo 2**: “Fui até o jogo, me alonguei, joguei, comemorei o gol e briguei com o adversário”. Embora alguns elementos-chave se repitam, ainda que com variações temporais, como o “alongo”/ “alonguei” e o “brigo”/ briguei com o adversário, outros se contrapõem, como o “perco” e o “comemoro o gol”. Quando realizamos a leitura em voz alta destas textualidades, os grupos que realizaram as cenas algumas vezes se sentem ofendidos por não terem compreendido as ações deles. Então, eu explico que é justamente essa a proposta: criar algo diferente a partir do que viu, e não descrever ou adivinhar o que está sendo representado.

Estas frases, em seguida foram reescritas na forma de roteiros, diálogos ou novas frases que posteriormente foram representadas pelos grupos. Nesta etapa, os grupos poderiam acrescentar personagens, alterar as situações por eles planejadas, agora, com a presença da voz em cena.



Figura 10 – Oficina ETC – Capivari de Baixo/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda



Textualidade escrita em dupla como desdobramento do jogo **Nome e ação**.

M; A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023²⁷

²⁷ “Maria: Vai, anda tá fazendo o que?/ Ana: Pelo amor de Deus esses transitos de hoje em dia./ Maria: Né, porque eles demoram tanto?/ Ana: eu tenho que ir trabalhar/ Maria: Sim, eu também mais hoje chegaremos atrasadas./ Ana: Maria estamos muito atrasadas/ Maria: e eu vou fazer o que te levar voando.” M; A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023

2.2 Falar. Escutar. Olhar.

Refleti anteriormente sobre a importância do caráter artesanal da escrita, aquela que não é feita de modo mecânico e automático, mas de modo inventivo, em ação, através de processos que possam proporcionar uma fruição mais artística da escrita, aproximando-se do sentido da *inscrição* descrita por Flusser (2010). Percebo, então, a necessidade em destacar o “caráter artesanal da ação verbal” pontuado pelo crítico literário e linguista Suíço Zumthor (1915-1995) em sua obra *A letra e a voz: a ‘literatura’ medieval* (1993), publicada pela primeira vez em 1987. Nesses escritos que partem basicamente da análise da poesia e dos cantos medievais, desdobrando em importantes teorias da linguagem, da comunicação e da expressão, o teórico afirma que “o discurso é produzido pelo trabalho fisiológico da voz. Nada se imiscui entre o objeto e o seu produtor, nem entre o objeto e o seu consumidor mas, ao contrário, estabelece-se entre esses três termos uma ligação direta, estreita e quase necessariamente apaixonada ” (Zumthor, 1993, p. 129-130). Desse modo, a ação verbal se estabelece a partir de um contato íntimo do artesão (o próprio sujeito) que faz o uso da sua máquina (o próprio corpo) para emitir a sua arte (a própria voz), revelando a ligação por ele apontada entre o produtor, o objeto e o receptor. Há, então, uma “poetização natural da palavra, colocada na boca de quem a profere e no ouvido de quem a recebe, *presente* tanto para um quanto para o outro, com sua amplitude, sua altura e seu peso”, estando assim a voz e o conteúdo por ela transmitida completamente associada ao sujeito que a emite e ao “objeto que o contém (o som de uma voz)” (Zumthor, 1993, p. 130).

O autor traz, na obra citada, importantes aspectos da oralidade, da vocalidade, da escrita e da escritura, que é possível relacionar com processos pedagógicos e artísticos em que há um foco no uso da palavra que provém da ação do corpo e da voz como nessa pesquisa. E realiza uma distinção importante entre a oralidade e a vocalidade, afirmando que “somente a voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas” (Zumthor, 1993, p. 9), enquanto a oralidade se trata de “uma abstração”, dividida em três categorias.

Uma, primária e imediata, não comporta nenhum contato com a escritura. De fato, ela se encontra apenas nas sociedades desprovidas de todo sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos. [...] outros dois tipos de oralidade cujo traço comum é coexistirem com a escritura [...] oralidade *mista*, quando a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada; e oralidade *segunda*, quando se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário. [...] a oralidade mista procede da existência de uma cultura ‘escrita’ (no sentido de ‘possuidora de uma escritura’); e a oralidade segunda de uma cultura ‘letrada’ (na qual toda expressão é marcada mais ou menos pela presença da escrita (Zumthor, 1993, p. 18).

Entendo, assim, que a primeira categoria da oralidade a qual Zumthor se refere, estaria mais relacionada à comunicação imediata do verbo que emite uma mensagem específica e direta. A segunda e a terceira, por ele denominadas como *mista* e *segunda*, estão conectadas a uma presença da escrita, afirmando que: “à palavra *oralidade* prefiro *vocalidade*. *Vocalidade* é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes” (Zumthor, 1993, p. 21). Ao propor exercícios durante as aulas de teatro que buscam enfatizar o uso da voz de cada participante, não como reprodutor de textos ou mensagens já escritas por outros autores, mas principalmente como criador e artesão das suas próprias palavras, acredito que estamos construindo um espaço em que há efetiva criação na qual se relacionam corpo, voz, escuta e a escrita. A ação verbal é, nesse caso, parte fundamental do processo criativo teatral com crianças e adolescentes, que vocalizam, de modo consciente e dinâmico, suas palavras e vozes em processos de criação, “artesãos” com pleno domínio da sua voz e do seu corpo, não sendo necessária a mediação ou intervenção de um adulto, ou uma professora, no caso, para interpretar ou reproduzir a sua criação. Isso seria colocar-se entre o produtor e o seu objeto, entre o artista e a sua obra.

Todo texto registrado pela escritura, como o lemos, ocupou, pelo menos, um lugar preciso num conjunto de relações móveis e numa série de produções múltiplas, no corpo de um concerto de ecos recíprocos; uma *intervocalidade*, como a ‘intertextualidade’ da qual se fala há alguns anos e que considero aqui, em seu aspecto de troca de palavras e de convivência sonora; polifonia percebida pelos destinatários de uma poesia que lhes é comunicada (Zumthor, 1993, p. 144).

É fundamental observar a presença da *intervocalidade* pontuada pelo filósofo, presente nas práticas realizadas no contexto das aulas de teatro que são parte dessa pesquisa. Reunidas em um grupo, com faixas etárias iguais ou próximas, as vozes se mesclam, se alternam e se

completam, em um movimento dinâmico e próprio, de interferências e relações múltiplas que não se repetem e sempre dizem respeito aos sujeitos que estão envolvidos naquela experiência no momento presente, embora converse com outros sujeitos em tempos e espaços distintos. “O oral se escreve, o escrito se quer uma imagem do oral; de todo o modo, faz-se referência à autoridade de uma voz” (Zumthor, 1993, p. 154). Então, se há “autoridade de uma voz” que se faz presente também na escrita, que possamos abrir espaços para que os próprios sujeitos – nesse caso, as crianças e adolescentes em ambientes de ensino de teatro – exerçam a autoridade da sua voz também ao escrever.

A ação da voz necessita também de uma ação do ouvido: o escutar. Nesse ponto, dialogo novamente com hooks, quando escreve: “A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos” (hooks, 2017, p. 247). Ao “ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros” (hooks, 2017, p. 247), ampliando a nossa perspectiva de sociedade e de convivência em grupo. Os pensamentos individuais e suas vozes, na pesquisa aqui apresentada, podem ser manifestados muitas vezes na escrita.

Sobre a condição do ouvir, Heloise Baurich Vidor aborda em seu livro *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016), a concepção de Barthes (1990) que diferencia o *ouvir* do *escutar*, sendo o primeiro “associado com a mecânica da audição e da acústica, suas características fisiológicas [enquanto o segundo] está relacionado com a intenção” (Vidor, 2016, p. 110), organizando a *escuta* em diferentes tipos de modo que ouvir implica a atitude “acústica” ligada ao aspecto fisiológico, ao passo que “há [também] uma auto-decifração (signos) e uma escuta-relação (aspecto intersubjetivo). O espaço intersubjetivo é o que se potencializa nesse ato, pois é nele que, ao escutar o outro, escutamos a nós mesmos, em uma dinâmica que Barthes chama de ‘jogo de transferência’ (Vidor, 2016, p. 111). Assim, ao *escutar* o outro de modo atento e ativo durante a leitura de um material escrito por ele a partir da sua própria experiência com o exercício proposto, escutamos também a nós mesmos, em um movimento circular e dinâmico de transferência, troca e partilha.

“O meu é vênus, igual ao planeta”

7º Ano do Ensino Fundamental.

Escola Estadual de Educação Básica: São José/SC. Abril, 2023



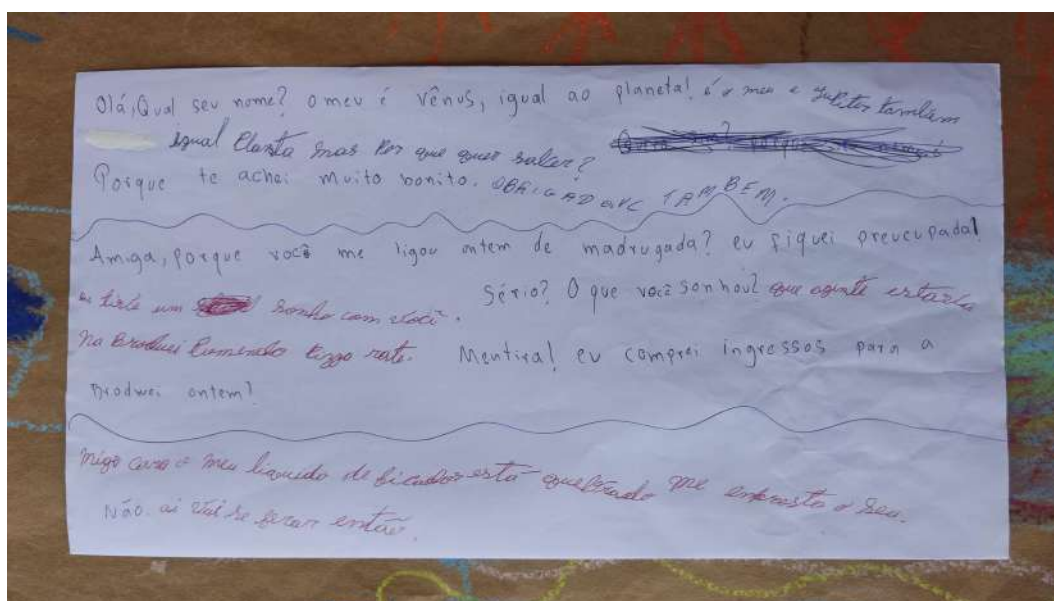
Figura 11 – Oficina ETC. São José/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

As salas de aula costumam ser lugares ruidosos. Mas por que aprendemos que para existir concentração e aprendizado é preciso que haja silêncio? Basta entrar em uma sala de Educação Infantil, por exemplo, para perceber que ali há muita aprendizagem e muito ruído. Talvez, aprender a lidar com os sons do ambiente seja um aprendizado importante para quem está na sala de aula – professoras e estudantes.

Com o 7º Ano do Ensino Fundamental em uma escola de São José/SC, a Oficina ETC iniciou com muito barulho de cadeiras arrastadas (típico de uma sala de aula onde tem teatro!). Devido ao tamanho reduzido das salas de aula e ao calor imenso que fazia na manhã da oficina, perguntei à professora responsável pela turma naquele momento se teríamos algum lugar aberto para fazer o encontro. Ela me mostrou uma área externa, nos fundos da escola, ao lado da quadra, de chão batido, com uma árvore (de sombra ainda pequena, mas suficiente para a turma), uns varais de chão utilizados pelas merendeiras e pessoas responsáveis pela limpeza da escola: só precisaríamos levar as cadeiras da sala de aula, mas segundo a professora, a turma já estava acostumada com esta movimentação. Fizemos toda a primeira parte da oficina a céu aberto. Neste primeiro contato, já pude notar o esforço que a turma fazia para escutar uns aos outros. Um pouco em função do espaço aberto, já que a voz costuma dissipar nestes ambientes, mas muito por falta de sensibilidade em ouvir uns aos outros. O

primeiro jogo que realizo, **Nome e ação**, exemplificado anteriormente, costuma ser um termômetro para a condução do restante da oficina. Considerarei, após a realização deste, que seria relevante para o grupo exercitar a escuta a partir da escrita e do teatro, de modo mais enfático.

Precisamos retornar à sala de aula após o recreio, por causa do forte sol que estava na rua. Sugeri que fizéssemos um jogo que chamo de **Escrita coletiva**. Para tanto, dividimos a turma em duplas ou trios. A partir de uma palavra aleatória, o grupo deveria criar uma conversa sobre aquela palavra, ou que a envolvesse de alguma forma, mas sem combinar absolutamente nada de antemão ou durante o processo de escrita com o colega ou o grupo. Então, eu dei um tempo cronometrado de dois minutos (e conforme o andamento da escrita, aumentava para três ou quatro minutos) para que o grupo desenvolvesse a escrita a partir daquela palavra: cada um com seu lápis ou caneta, escreve uma frase (ou uma fala) no papel, passa para o colega que escreve sua parte, e devolve para o outro ou passa ao próximo.



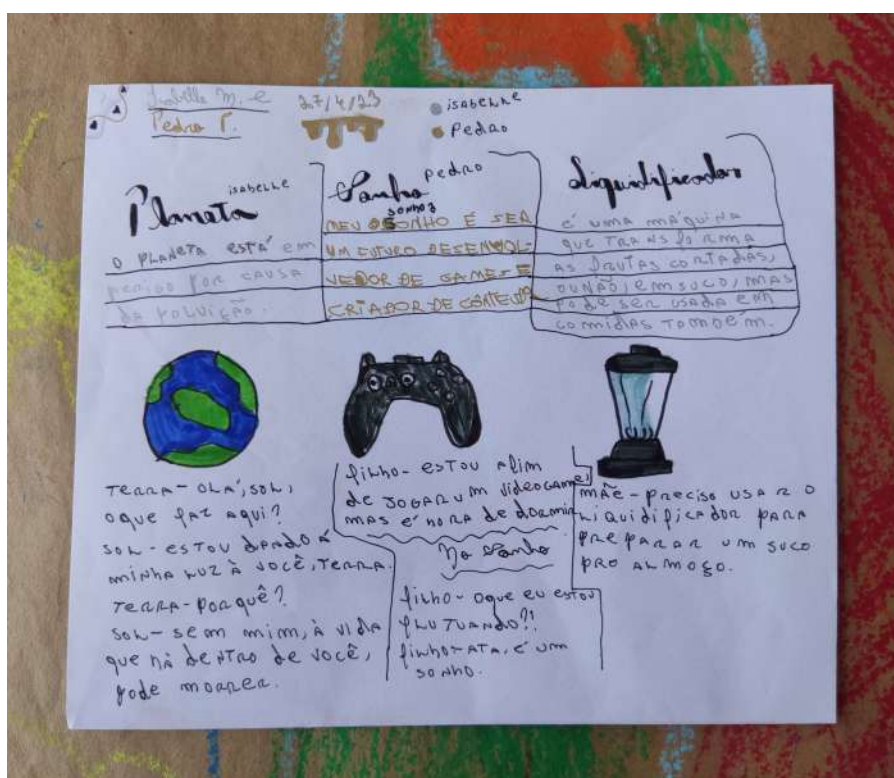
Exemplo 1

Escrita coletiva a partir das palavras planeta, sonho e liquidificador.

A; A. 7º Ano do Ensino Fundamental. . São José. 2023²⁸

²⁸ Textualidade 1: “Olá, qual seu nome?/O meu é vênus igual ao planeta!/ É, o meu é júpiter também igual Planeta mas por que quer saber?/ Porque te achei muito bonito./ Obrigada você também.” Textualidade 2: “Amiga, porque você me ligou ontem de madrugada? Eu fiquei preocupada!/ Eu tive um sonho com você./ Sério? O que você sonhou?/ Que agente estaria na Brodwei comendo pizza rate./ Mentira! Eu comprei ingressos para a Brodwei ontem.” Textualidade 3: “Miga cara o meu liquido de ficador está quebrado me empresta o seu./ Não, ai vai se ferar então.” A; A. 7º Ano do Ensino Fundamental. . São José. 2023

É importante destacar para as pessoas participantes que não se trata de um tema sobre o qual eles devem falar: em alguns exemplos fica evidente quando as pessoas encaram a palavra como um tema e começam a entrar no caráter de definição ou descrição daquela palavra (uma forma tradicional de estudo, a qual elas reproduzem nos exercícios). No entanto, a partir do momento em que eu enfatizo que não é um tema, mas um estímulo, assim como pode ser um lugar em que elas estão vivendo, visitando, trabalhando, enfim, a criatividade começa a despontar e a palavra sai da categoria tema e vira uma inspiração, ganhando outras conotações.

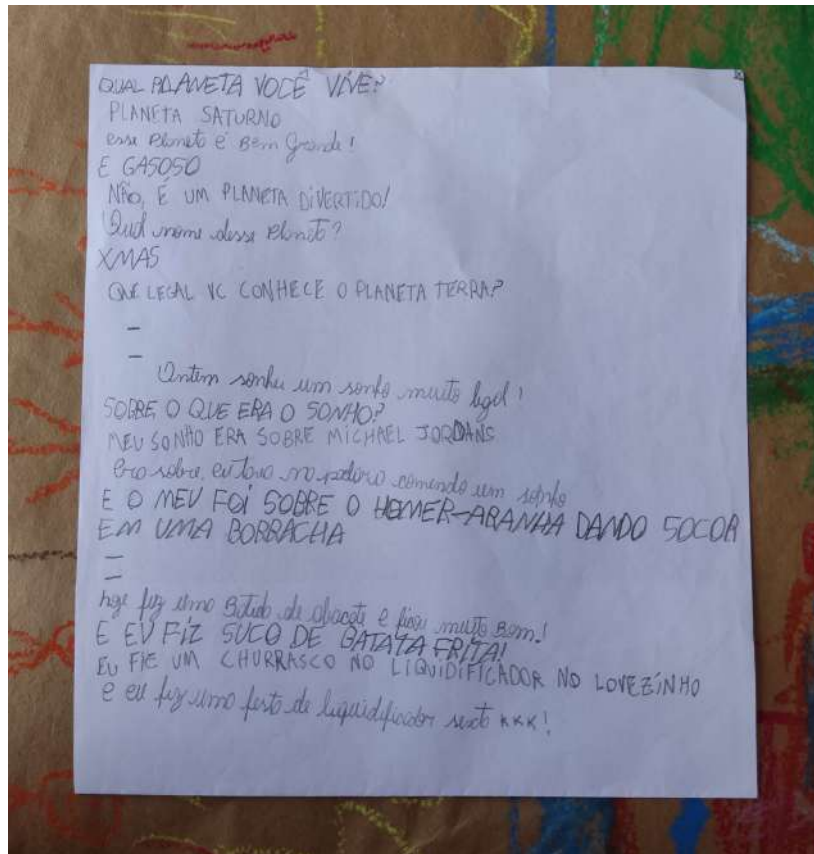


Exemplo 2

Escrita coletiva a partir das palavras planeta, sonho e liquidificador.

I; P. 7º Ano do Ensino Fundamental. São José. 2023²⁹

²⁹ “Planeta: O planeta está em perigo por causa da poluição./ Sonho: Meu sonho é ser um futuro desenvolvedor de games e criador de conteúdo./ Liquidificador: é uma máquina que transforma as frutas cortadas, ou não, em suco, mas pode ser usada em comidas também.” Textualidade 1: “Terra – Olá, sol, o que faz aqui?/ Sol – Estou dando volta à você, terra./ Terra – Por quê?/ Sol – Sem mim, à vida que há dentro de você pode morrer.” Textualidade 2: “Filho – Estou a fim de jogar um videogame mas é hora de dormir./ No sonho/ Filho – O que eu estou flutuando?/ Filho – Ata, é um sonho.” Textualidade 3: “Mae – Preciso usar o liquidificador para preparar um suco pro almoço.” I; P. 7º Ano do Ensino Fundamental. São José. 2023



Exemplo 3

Escrita coletiva a partir das palavras planeta, sonho e liquidificador.

A; A. 7º Ano do Ensino Fundamental. São José. 2023³⁰

Nesses exemplos de textualidades produzidas no jogo **Escrita coletiva** é possível perceber quando há a preocupação em seguir a palavra como temática, como fica evidente no **Exemplo 2**, no caráter explicativo e ilustrativo com que o grupo se relacionou com a atividade proposta, embora no segundo momento, tenha realizado com a dupla pequenas textualidades a partir das palavras, ainda que de modo tímido. Já no **Exemplo 1**, a textualidade produzida se aproxima de um diálogo que podemos reconhecer quase como uma conversa por aplicativos de mensagem, enquanto no **Exemplo 3**, as textualidades trazem referências que fazem parte da cultura jovem, ultrapassando porém a esfera cotidiana e inserindo elementos fantasiosos, brincando com as palavras de um modo mais espontâneo.

³⁰ 1: “Que planeta você vive?/Planeta saturno/Esse planeta é bem grande!/ É gasoso/ Não, é um planeta divertido/ Qual nome desse planeta? XMAS/ Que legal vc conhece o planeta terra?” 2: “Ontem sonhei um sonho muito legal!/ Sobre o que era o sonho? Meu sonho era sobre Michael Jordans/ Era sobre eu tava na padaria comendo um sonho/ E o meu foi sobre homem-aranha dando soco em uma borracha”. 3: “Hoje eu fiz batida de abacate e ficou muito bom!/ E eu fiz suco de batata frita!/ Eu fiz um churrasco no liquidificador no lovezinho/ E eu fiz uma festa de liquidificador sexta kkk!” A; A. 7º Ano do Ensino Fundamental. São José. 2023

Após realizar a **Escrita coletiva** com duas, três ou até quatro palavras diferentes, avançamos para o desdobramento do jogo: ler em voz alta a escrita do seu grupo para a turma. Nesse momento, é comum algumas pessoas se recusarem a fazer a leitura. Então, eu pergunto se podemos misturar os papéis e lermos uns os dos outros. Às vezes essa estratégia funciona, às vezes não. E quando não funciona, respeito os grupos que não querem ler em voz alta. De um modo geral, a turma se encoraja à leitura quando algum grupo dá o primeiro passo e entendem que o compartilhamento das ideias pode ser prazeroso. Quando as pessoas participantes “desligam” do modo “preciso acertar”, o encontro flui muito melhor e com maior participação. Nem sempre acontece, mas nesse encontro em São José, aconteceu.

Em seguida, utilizamos esses escritos para a composição de uma cena. Nessa etapa, também dou a opção dos grupos realizarem os seu próprios escritos ou sortearmos entre todos, para encenar o escrito uns dos outros. Organizo um tempo para a combinação da cena entre as pessoas participantes e, em seguida, conseguimos compartilhar as cenas com a turma. Nesse caso em específico, trabalhar a escuta e a escrita antes da cena, fez toda a diferença para que nesta última etapa a turma tenha, de fato, escutado ativamente a produção dos colegas, com atenção, curiosidade e respeito.



Figura 12 – Oficina ETC. São José/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

Quando as pessoas participantes escrevem a partir das suas próprias referências e depois têm a oportunidade de LER em voz alta para que outros possam ESCUTAR aquilo que foi escrito, já amplia a relação com o seu próprio material produzido. Ao OUVIR a sua escrita a partir da leitura do outro, novas camadas de interpretação vão sendo reveladas também sobre a sua própria escrita. Assim, há a presença da *intervocalidade* na produção textual, uma vez que antes de chegar ao texto final, que no caso deste jogo é o texto que vai para a cena, passa por diferentes vozes e se refaz a cada nova leitura.

Outra experiência que trabalha estes aspectos foi realizada no SESC em São João Batista, mencionado no tópico anterior. Solicitei aos participantes da oficina que pedissem em casa para alguém que mora com você lhe conte uma história sua de quando você era menor. Como a faixa etária da maioria dos participantes era entre nove e dez anos, pedi histórias de preferência anteriores aos cinco anos de idade. Depois de ESCUTAR a história, cada criança deveria ESCREVER esta história no papel que levou para casa, com suas palavras e no dia seguinte, LER para os colegas. O momento da leitura de suas histórias pessoais foi muito bonito. Algumas cheias de detalhes, revelando que o diálogo em casa havia sido bem desenvolvido, outras frases curtas, outras histórias vieram por imagens, fotos, desenhos. Recebi algumas escritas apenas por pontuações e sinais gráficos. O participante que escreveu dessa forma, sentiu necessidade de explicar a história oralmente. Alguns não quiseram compartilhar suas histórias, mas permitiram que outros fizessem a leitura em voz alta. Outros não escreveram, por esquecimento da tarefa, por vergonha ou outro motivo desconhecido.

O próximo passo foi encenar em grupo algumas das histórias por eles escritas. Foi uma mistura de diversão, emoção e muita ação. Ao solicitar a tarefa, destaquei a importância de que os participantes *escutassem* a história de algum familiar e só depois a *reescrevessem* no papel para trazer ao grupo no dia seguinte, pois é comum nesse tipo de atividade que alguém queira escrever direto a lembrança no papel, “pulando” as etapas do *contar* e do *ouvir/escutar*. Sem essas etapas, ficaria faltando a *escuta-relação*, do “aspecto intersubjetivo” pontuado por Barthes, e que parece essencial para que aconteça uma apropriação afetiva do receptor pela história contada, uma relação íntima com a voz do sujeito que viveu a lembrança, agora narrada, e que se torna parte também deste sujeito que a escuta, se relaciona com a memória e a transforma em ação escrita e corporal, na sequência dos exercícios propostos durante a oficina. É, deste modo, um escrever que passa por toda uma relação com um corpo (ou mais corpos) antes de chegar ao papel.



Figura 13 – Exercício de compartilhamento de histórias e escuta-relação
Escola SESC São João Batista/SC. 2022. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

María Teresa Andruetto, poeta e pesquisadora Argentina, em sua obra *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), reflete sobre a importância do olhar para aquele que escreve: “a escrita é um caminho que vai do olho para a voz, caminho que, a partir de um modo particular de olhar, sai em busca de uma voz singular capaz de dizer um texto. [...] Olhar e voz: esses são extremos que me interessam na hora de escrever” (Andruetto, 2012, p. 99). Sob este ponto de vista, o ato de escrever está sempre associado a uma ação do corpo que nem sempre é visível, que é particular, mas que não se limita a isso. “Particular, portanto privado e íntimo e, ao mesmo tempo, profundamente social. Esse é o caráter da escrita” (Andruetto, 2012, p. 122).

“Acordei, escrevi no meu diário e logo depois comi para ir ao terreiro”

*1º Ano do Ensino Médio
Escola Estadual de Educação Básica: Biguaçu/SC. Junho, 2023*



Figura 14 – Oficina ETC. Biguaçu/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

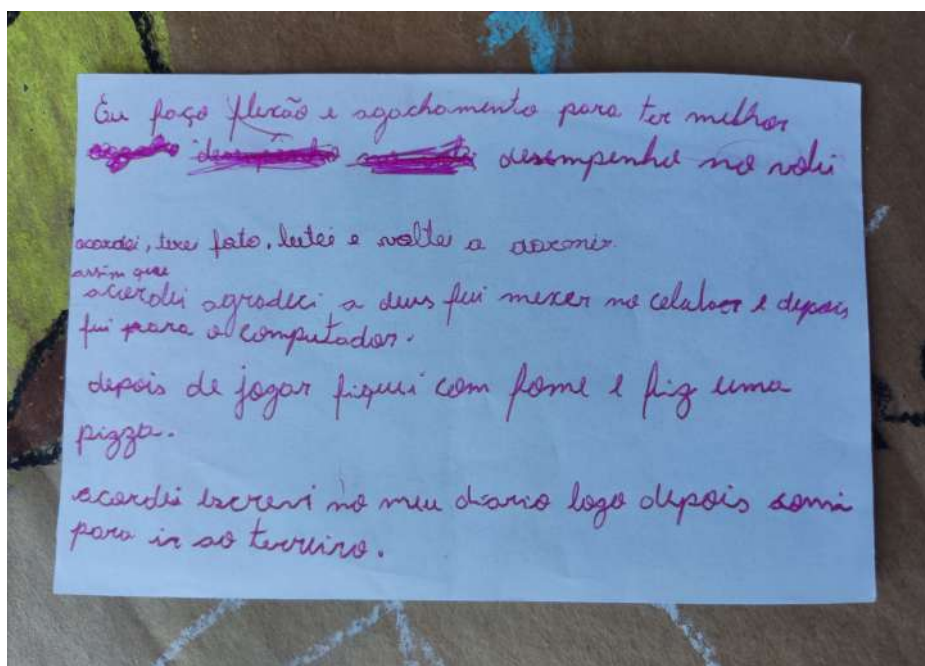
Este caminho que, segundo Andruetto (2012) vai do olho para a voz, em um modo “particular de olhar” e, portanto, único, é o caminho que faz da escrita resultante deste percurso algo significativo. Porque nesta trajetória as pessoas envolvidas são capazes de olhar com profundidade para os outros e para si, descobrindo formas de expressar esse olhar, esse ponto de vista, por meio da experimentação com a palavra, com o gesto e o movimento.

Com a turma de 1º Ano do Ensino Médio, em uma escola estadual na cidade de Biguaçu, introduzi o exercício **Nome e Ação** pedindo para que as pessoas participantes falassem, uma por vez, o seu nome e realizassem uma ação que mostrasse algo que elas gostam muito de fazer na vida. Poderia ser qualquer movimento que traduzisse tal desejo. A única restrição é que a ação realizada não poderia ser repetida por outra pessoa. Enfatizei que as pessoas até poderiam gostar da mesma coisa que a outra pessoa realizou, mas então precisariam mostrá-la com um movimento diferente.

Ao abrir a possibilidade para que os estudantes demonstrem o mesmo gosto com o desafio de mostrar a ação desse “gostar” de modos diversos, é uma forma de não bloquear a criação dos participantes, mas ampliar as possibilidades para que tragam à roda suas

preferências de uma maneira criativa e particular. Afinal, todos podemos gostar de dançar. Mas COMO é o seu jeito de dançar? Todos dormimos, mas como VOCÊ dorme?

Através desse exercício, os estudantes são convidados a olhar para os colegas e desvendar outras formas de enxergá-los, muitas vezes diferente daquilo que costumam observar diariamente. Além de realizarmos uma interação com as pessoas participantes, é possível conhecer um pouco sobre cada uma logo na primeira rodada de exercícios. Por mais que no contexto em que foi realizado o exercício a turma já se conhecesse no dia a dia escolar, era visível a expressão de surpresa de alguns quando colegas que não aparentam ser muito comunicativos e extrovertidos, mostram sua afeição por algum instrumento musical ou pelo canto, dança e esporte. De um modo geral, embora tenha aparecido de modo recorrente o gosto por videogames e celulares, por exemplo, os esportes e as artes também apareceram frequentemente nesse exercício realizado por crianças e jovens.



Exemplo 1
Desdobramento do jogo **Nome e Ação**

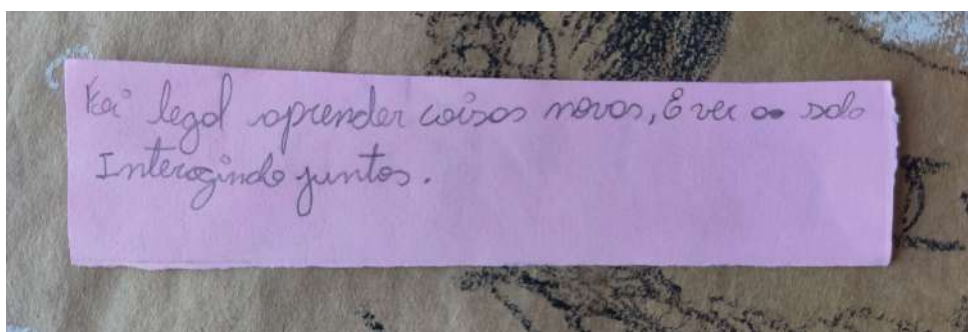
A. 1º Ano do Ensino Médio. São Biguaçu. 2023³¹

³¹ “Eu faço flexão e agachamento para ter melhor desempenho no volei/ acordei, tirei foto, lutei e voltei a dormir/ assim que acordei agradei a deus fui mexer no celular e depois fui para o computador/ depois de jogar fiquei com fome e fiz uma pizza/ acordei escrevi no meu diário logo depois comi para ir ao terreno.” A. 1º Ano do Ensino Médio. São Biguaçu. 2023

Outras características e particularidades dos colegas que também surgiram nesse exercício, foram questões pessoais ligadas à religião, por exemplo, que inclusive apareceram nos escritos realizados como desdobramento do exercício, como é o caso do **Exemplo 1**.

Essas frases foram criadas por um grupo de estudantes após observar outros grupos encenando a frase combinada a partir das suas ações realizadas individualmente. Algumas das ações realizadas levantaram questões que acabaram provocando um debate acerca das religiões de matrizes africanas, por exemplo, quando uma aluna realizou a ação interpretada verbalmente pelos colegas como “tocar um samba” afirmou que estava “tocando um tambor”, explicando que faz parte da religião que ela frequenta. Os estudantes começaram então a conversar sobre as crenças de cada um e aquilo que poderia ser entendido apenas como um jogo de representação, abriu espaço para uma conversa mais aprofundada sobre religiosidade, espiritualidade e crenças. Ou seja, nesse caso em específico, mais importante do que a forma com que o conteúdo que foi levado para a forma escrita em si, foi o debate suscitado a partir do exercício proposto com as pessoas ali presentes.

O exercício de olhar, perceber, executar, criar, escrever, exercitar, mover, contar, invertendo as ordens dos verbos, propondo organizações diferentes a cada exercício e, principalmente, abrindo espaço para ouvir os participantes, é o que acredito tornar o ambiente da sala de aula possível para descobertas sensíveis e criações significativas, de modo que os participantes possam olhar uns para os outros e levar outra forma de ver para as suas produções e relações cotidianas, dentro da escola e fora dela.



Registro final Oficina ETC

A. 1º Ano do Ensino Médio. São Biguaçu. 2023³²

³² “Foi legal aprender coisas novas, E ver a sala interagindo juntos.” A. 1º Ano do Ensino Médio. São Biguaçu. 2023

Como reflete Andruetto, “escrever é um modo muito intenso de olhar” (Andruetto, 2012, p. 107): é preciso dar a devida importância para essa intensidade. Não é algo que se reproduz mecanicamente, não precisa ser somente algo que registra. A escrita, se é uma ação conjunta com o corpo, ela é prática e parte dos sentidos. Para escrever, desse modo, é preciso

Olhar com intensidade para dar conta do que se olha, porque a escrita (assim como a leitura) depende do mundo que foi contemplado e da forma como a experiência foi incorporada, e porque escrever é uma forma de penetrar nesse mundo, nos muitos mundos que há no mundo, e nele encontrar um lugar (Andruetto, 2012, p. 106).

Quando uma criança ou um jovem é estimulado e encorajado a escrever e falar do seu modo, a partir da sua visão, sem o julgamento externo, a correção, o apontamento do erro, há então uma afirmação de validade dessa voz, conseqüentemente dessa escrita e uma possibilidade de retornar a fazê-la com maior interesse e desejo. É também uma das possibilidades de “encontrar um lugar no mundo”, como escreve Andruetto, o que procuro desenvolver durante as atividades realizadas nas oficinas e nas minhas aulas de teatro em escolas, formais ou extracurriculares.

Compartilho, nesse sentido, da reflexão de Andruetto sobre o que se espera de uma oficina de escrita na escola.

O que nos interessa obter de uma oficina de escritura na escola? Que resultados pretendemos alcançar? Porque creio que não nos interessa – ou pelo menos a mim não interessa – conseguir que uma criança distinga ou produza uma narrativa ou uma estrofe, e sim gerar um espaço no qual haja experimentação com a palavra, exploração de cada um em si mesmo, inter-relação entre a palavra e outras formas de expressão, até abri-las e nos abrimos para um mundo que está em nós e fora de nós e que é suscetível de ser lido, perturbado, narrado, compartilhado e modificado por meio dessa produção (Andruetto, 2012, p. 79-80).

Percebo nas minhas experiências durante a Oficina ETC e no meu professorar como um todo, que embora haja a preocupação com os erros gramaticais na produção escrita dos estudantes, nesse momento é mais importante deixá-los à vontade para imaginar e criar universos a partir da escrita do que corrigi-los. Nas salas de aula de ensino regular, no entanto, como tenho um contato constante com os estudantes, muitas vezes acabo sinalizando alguns aspectos da escrita, principalmente quando percebo que é algo no qual eu posso contribuir (e não inibir). É uma linha tênue, mas com o exercício e a prática docente, considero ser possível compreender os nossos limites ao professorar e até onde podemos avançar. Grande parte

desse meu aprendizado vem de uma experiência mal sucedida como professora (inexperiente e iniciante) de Artes Cênicas, que acredito ter sido fundamental para que eu questionasse e modificasse os meus modos de fazer teatro na escola que relato brevemente a seguir.

Eu, na minha obsessão por palavras e escrita, decidi que gostaria de fazer um banco de textos teatrais na biblioteca da escola na qual eu trabalhava. A ideia me parecia incrível: nós já tínhamos realizado em sala muitos exercícios e jogos de improvisação que renderam esquetes e cenas curtas de todos os temas possíveis e que faziam grande sucesso nas turmas. Resolvi, em parceria com a professora de tecnologia, levar os adolescentes entre dez e onze anos de idade para materializar, através da digitação, os textos criados em dupla ou trios. O interesse pelas cenas começou a cair neste exato momento. Como pode, uma geração tão “tecnológica” e envolvida com as mídias digitais e redes sociais (na época ainda regidos pelo *orkut* e já vivendo a imersão no *youtube*) se desinteressar tanto por escrever suas próprias cenas no computador? (Essa era apenas uma das minhas inquietações na época, ano de 2013).

Durante o processo as duplas discutiam, um assumia o “digital” e alterava toda a história, enquanto o outro “caçava” jogos de computador para passar o tempo. Pois bem, insisti na continuação do processo, que nesse momento já dava sinais de falência. Para não “perder” os textos, e como muitos não haviam conseguido digitá-los por completo ou reescrevê-los, resolvi então corrigir os erros de português para que “pelo menos” outras turmas conseguissem acessá-los. Dividi essa angústia com uma colega da escola, professora de português, que me disse com a sabedoria de quem já trabalhava na educação em língua portuguesa há quase vinte anos: “Júlia, se você tentar corrigir os erros deles, você vai desistir.” E foi exatamente o que aconteceu. Eu desisti. Julguei que na forma como estavam escritos, os textos não seriam compreendidos. Que não faziam mais “sentido” e que outras turmas não teriam interesse em lê-los, que isso não seria um material acessível para outras pessoas. Quantos julgamentos e quantas certezas.

Achei importante relatar essa prática, porque hoje eu faria completamente diferente. Como seria se, em vez de julgar e cair no erro de corrigir a produção da turma, eu os encorajasse a seguir, a encontrar outros modos de produzir essa escrita da cena, com outros materiais? Ou se eu propusesse um banco de textos fora do padrão *word*, *espaçamento tal*, *parágrafo x*? Só o nome por si “banco de textos”, já mostra a inicial falência do processo. Um banco porque depositaríamos ali as produções, para que outros pudessem usufruir do “depósito”, talvez fazendo algum “investimento” ou um “empréstimo”? Arrisco dizer que

práticas como essa podem engessar o fazer teatral na escola ou até mesmo a criação dos sujeitos na escola. Mas é essa também uma prática constante do professorar. Perceber que nem sempre estamos acertando. Embora não tenha conseguido levar adiante o “banco de textos”, não apenas porque não funcionou como eu imaginava, mas porque eu não acreditava, de fato, naquele modo de reescrever e corrigir todos os textos dos estudantes, em nome do bom e correto uso da língua portuguesa, não significa que o processo em si não tenha sido positivo em alguns aspectos. É por causa desse percurso que hoje reflito sobre outras maneiras de fazer escrita a partir do teatro na escola.

É preciso despertar o “prazer” pela escrita (inspirada por Barthes, quando se refere ao prazer do texto em si), para retirar o peso da obrigação e da mecanização da escrita, resgatando (novamente) o caráter artesanal desta, em relação com o corpo e toda a sua fisiologia, que passa por diferentes sentidos e chega ao outro, que é o receptor destes escritos: o leitor.

2.3 Ler. Mergulhar. Saborear.

Neste fluxo intenso de relações com as palavras, as escritas e os dizeres existe a presença insubstituível do leitor: aquele que recebe a obra, interpreta, mergulha, experimenta. Se não há teatro sem a presença do público, não há texto sem a presença do leitor (ainda que o leitor primeiro seja o próprio escritor, a ação da leitura está sendo exercida por alguém). Assim, o ato de ler está associado ao ato da escrita, que por sua vez conecta-se à ação da voz e da escuta, como observado nos tópicos anteriores.

No entanto, há de se concordar com Silvia Castrillón, educadora e bibliotecária colombiana, quando afirma em sua obra *O direito de ler e escrever* (2011) que “a leitura sem a escrita permite uma apropriação somente parcial da cultura letrada” (Castrillón, 2011, p. 98), o que acredito reforçar ainda mais a importância de práticas que proponham um mergulho nas palavras que brotam “de si” (do seu corpo e do seu íntimo) mas que podem reverberar nos outros. Castrillón considera que “ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude” (Castrillón, 2011, p. 9). Nesse sentido, da mesma forma que pensamos anteriormente sobre a necessidade de se resgatar o caráter artesanal da escrita, a partir da ação do corpo, em consonância com os sentidos apurados do olhar e da escuta, o mesmo há de ser encontrado na leitura. Retomo, nesse momento, a poeta e pesquisadora María Teresa Andruetto, quando escreve: “a experiência da leitura é um dos últimos redutos de liberdade que o homem tem” (Andruetto, 2012, p. 135). É na ação da leitura que conseguimos nos “debruçar sobre o diferente” (Andruetto, 2012, p. 75), ocupando espaços que não nos pertencem na vida palpável, mas que por meio da leitura, alcançamos e pertencemos. Para mim, não há como defender a importância de um processo de escrita criativa e pessoal sem defender a relevância da leitura como parte desse processo. Para tanto é necessário incentivar o contato com materiais literários, possibilitar o acesso à literatura e às textualidades nos diversos níveis e camadas da sociedade.

Antônio Candido (1918-2017), importante sociólogo e crítico literário brasileiro, no ensaio *Direito à literatura*, escrito em 1988, escreve justamente sobre a necessidade de tornar acessível e público, de modo igualitário, como um bem pertencente a todos e parte dos

direitos humanos, o direito à literatura: “chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 2011, p. 176). Retirando o pesar da literatura como algo somente pertencente a determinados níveis e classes da sociedade, estabelecido de modo hierárquico, Cândido nos provoca a refletir sobre aquilo que nos é essencial ou não para nos mantermos vivos, enquanto seres humanos, considerando que “a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (Candido, 2011, p. 177), porque através dela penetramos em imaginários e “fabulamos” a respeito de nós mesmos e da sociedade. É um meio de criação e de existência de um mundo que estamos construindo, moldando e reinventando. Se não há imaginário de algo além da nossa existência, é como se não houvesse projeção (e planejamento) de um futuro. Assim, sem as fabulações, estaríamos fechados em uma existência impossível de ser atravessada. É como se não pudéssemos evoluir. “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2011, p. 193), do qual não se pode “abrir mão”.

Pensando de modo mais específico sobre a importância da literatura nos processos educativos, Eliane Debus, professora universitária e pesquisadora na área linguística, afirma no artigo *Literatura e educação*, o qual compartilha a autoria junto com as pesquisadoras Jilvania Bazzo e Nelita Bortolotto (publicado na obra *Literatura infantil e juvenil – pelas frestas do contemporâneo*, em 2017) que “a literatura devolve aos seres humanos a sua dignidade porque, por meio da palavra, coloca-os na condição de protagonistas e responsáveis pela condução de processos sociais complexos, difusos, ou por vezes, caóticos, pelos quais eles estão imersos” (Debus, 2017, p. 29), de modo que os sujeitos consigam, além de imaginar e ampliar as possibilidades de existência, compreender as suas próprias. Esse mergulho em universos ampliados que defendo ser possível tanto através da leitura, quanto da escrita e do teatro, se potencializam quando caminham juntos em processos pedagógicos de ensino. Se pensarmos a própria ação de mergulhar, fechar os olhos, ou mesmo abri-los, imergir em outra camada diferente daquela que habitamos, que nos exige diferentes estados de atenção, nos provoca outras sensações e sentidos, ao mesmo tempo em que nos torna ainda mais conscientes da nossa existência e presença. Acredito que todas essas percepções sensíveis podem ser despertadas de certo modo ao mergulhar na leitura.

Observo, durante meu percurso nos diversos ambientes de ensino do teatro, que há uma dificuldade imensa enfrentada por professores em trabalhar com exercícios e atividades que envolvam a leitura (o que observo também no exercício da escrita) em função da própria barreira dos estudantes com tais ações, em decorrência da defasagem na área da alfabetização e do letramento. Esse fator é levantado, por Vidor em sua tese:

A dificuldade do aluno com a leitura/letramento, dificuldade esta anterior ao momento da experiência teatral propriamente dita; a dificuldade com um tipo de atividade que requer tempo lento, esforço, certa imobilidade física, ainda mais se for o caso de se ler um texto na íntegra, já que há uma tendência atual de se recorrer a adaptações ou versões dos textos narrativos e/ou dramáticos nas aulas de literatura (e de teatro), na tentativa de facilitar o trabalho do leitor (Vidor, 2016, p. 17).

Quando iniciei a investigação sobre as possibilidades metodológicas de teatro e escrita, refletindo sobre a minha prática coletiva nos processos de construção de dramaturgias no ensino de teatro com crianças e jovens, precisei revisitar práticas que eu já vinha desenvolvendo em sala de aula. Muitas vezes nesse percurso, realizei a leitura de peças teatrais que embora despertassem o riso ou a curiosidade durante a leitura, não despertavam o desejo pela montagem e encenação do texto. Ao meu ver, isso pode ocorrer pelos mais diversos fatores, dentre eles a não identificação com as situações apresentadas, a não compreensão textual, das palavras, termos, gírias, referências, simbologias, o que acabava até gerando um interesse pela leitura em si, mas não um desejo em dizer essas palavras para o outro em função da distância cultural, temporal e referencial do leitor com a obra. Entretanto, não considero que esses fatores devem barrar ou inibir o trabalho partindo de textos com tais características: afirmar isto seria contradizer toda a fala citada anteriormente por Candido (2011) sobre possibilitar o acesso à literatura em “todos os níveis de uma sociedade”, como se por tais dificuldades, algumas pessoas não pudessem transpô-las e saborear qualquer literatura. Estes fatores me fizeram reformular as práticas pedagógicas que eu vinha realizando, escolhendo outras formas para trazer a escrita, a leitura e as textualidades para as salas de aula.

Outra observação é de que as leituras realizadas em voz alta são muitas vezes acompanhadas de certo constrangimento por parte dos estudantes, inseguranças e julgamentos. Nesse sentido é que insistir em um trabalho com as palavras, com a escrita e a leitura por meio da pedagogia do teatro pode ser transgressor no ambiente escolar, retirando

as amarras ou os bloqueios dos estudantes, valorizando a criação ao invés do erro, enfatizando as diferenças no modo de ler e escrever como partes de um processo de construção de autonomia e descoberta de si. Através da escrita, da leitura e da releitura daquilo que se escreve e do que o outro escreve, melhora a apropriação do sujeito com a sua própria escrita e leitura. O desafio, no meu ato de professorar, tem sido também de driblar esses apontamentos externos que sempre estão presentes em sala de aula, seja entre as próprias crianças e jovens, ou seja advindo das professoras e professores, que travam os processos criativos e espontâneos das crianças e jovens, procurando reconhecer que o respeito às particularidades e ao tempo de cada um é o primeiro passo para um encontro significativo e prazeroso.

Considero interessante perceber, nos processos realizados em ambientes escolares, a valorização que é dada a uma montagem teatral estudantil a partir de uma dramaturgia canonizada em comparação a uma montagem a partir de um texto criado pelo grupo de estudantes. É como se a montagem a partir de suas próprias ideias, referências e desejos fosse inferior à encenação de um determinado autor profissional. Esse julgamento ocorre, muitas vezes, advindo da própria instituição em que ocorrem os processos, do público familiar ou da comunidade escolar. Acredito que é possível romper com essa visão através de iniciativas que coloquem a criança e o jovem como criadores, leitores e escritores ativos no processo de ensino.

“Posso pegar um livro?”

*2º Ano do Ensino Médio.
Escola Estadual de Educação Básica: Camboriú/SC. Maio, 2023*



Figura 15 – Oficina ETC. Camboriú/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

A biblioteca da escola estava abarrotada de livros. A maioria, livros didáticos, muitos ainda embalados ou empilhados para caber nas estantes. Em cima de uma mesa no canto do espaço, alguns títulos novos, infantis, que estavam dispostos de maneira a facilitar a visibilidade pelas crianças que ali entrassem. A direção da escola abriu o espaço e me disse que poderia organizar o local para a oficina que em seguida as professoras chegariam com a turma participante. Enquanto dispunha as cadeiras em círculo e colocava o banner, entrou uma criança: “Posso pegar um livro?” E eu disse: “Não sei, vai ter uma oficina aqui com o 2º ano. Pergunta pra sua professora, de repente ela sabe.” Um pouco depois um garoto mais jovem entrou, me cumprimentou e perguntou: “Você que vai ficar aqui na biblioteca?”. Respondi que neste dia, sim. Ele também queria um livro. E eu perguntei se eles não tinham um dia específico ou horário pra pegar um livro emprestado. Ele falou que não ficava ninguém ali na biblioteca e que ela estava fechada desde o início do ano. Naquela hora me deu até uma dor no estômago. Olhei para aquele espaço, todos aqueles livros e logo pensei no projeto que eu estava realizando para a publicação do *De cá pra lá: peças de cá teatro pra lá* (2023). Um livro tão significativo para mim ficaria daquele jeito nas escolas? Entulhado? Empilhado? A ideia principal do projeto era a criação, publicação e distribuição gratuita do

livro nas escolas, junto com a mediação artístico-literária. Mas esse último era, então, o ponto principal da proposta. A mediação. Sem a mediação não faria sentido distribuir os livros, uma vez que a chance dos livros ficarem empoeirados nas estantes seria enorme.

Por acaso (e por querer) o meu exercício de mediadora começou com as Oficinas ETC, sem que eu estivesse com o livro citado pronto em mãos. O prazo de lançamento do livro era para agosto de 2023 e as Oficinas ETC aconteceram em abril, maio e junho do mesmo ano. Assim, ainda em processo de revisão das peças teatrais que compõem a obra, finalizei a organização e revisão de quatro peças para imprimir e levar comigo durante as oficinas.

Eu propus para cada escola que recebesse duas Oficinas ETC a realização de uma oficina extra como contrapartida social do projeto, que consistiu em um bate papo com exercício prático sobre escrita e teatro, além da leitura de uma das peças teatrais criadas com crianças e jovens do livro. Percebi que o tempo planejado de uma hora e trinta minutos era muito curto diante de tudo aquilo que eu me propunha a fazer nessa oficina extra, mas considerei relevante fazê-la mesmo assim, porque era uma forma de contemplar mais uma turma da escola (em vez de duas, contemplaria três) de modo que poderiam conhecer um pouco da oficina e das peças teatrais do livro *De cá pra lá: peças de cá teatro pra lá* (2023).

Na escola de Camboriú/SC, o encontro extra que chamei posteriormente de **Mediação artístico-literária**, aconteceu dentro da biblioteca, com uma turma de 2º Ano do Ensino Médio. A direção da escola sugeriu essa turma por causa do currículo do Novo Ensino Médio, que possuía os Itinerários Formativos³³; no caso dessa escola, os estudantes estavam matriculados na trilha de Produção Cultural, que seria (segundo a equipe escolar) a disciplina/matéria ideal para receber a proposta da mediação.

Iniciamos o nosso encontro com uma apresentação rápida sobre a Oficina ETC, meu percurso no professorar e partimos para o **Jogo da Cadeira**: um jogo de interação entre os participantes no qual uma cadeira é colocada no centro do círculo e as pessoas são convidadas a transformar, por meio da ação e sem utilizar a fala, a cadeira em um outro objeto. No decorrer do jogo, foi realizada a ação de uma pessoa utilizando a cadeira para consertar uma

³³ Itinerários formativos foi o nome dado ao “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho” (Ministério da Educação, 2018, n.p.) com trilhas eletivas pelos estudantes que integravam o currículo do Novo Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017, cuja implementação foi suspensa em abril de 2023. Atualmente o Projeto de Lei 1299/23 substitui os chamados “itinerários formativos” por áreas do conhecimento na organização do ensino médio” (Haje, 2023, n.p.). O Projeto está em fase de tramitação e a proposta será analisada em caráter conclusivo pelas comissões de Educação e de Constituição e Justiça e de Cidadania, com estas e outras alterações no currículo do Ensino Médio.

lâmpada imaginária no alto do teto. Logo, as outras pessoas participantes deduziram que o objeto naquela situação, virou uma escada para um eletricista. Embora eu conduza o jogo sugerindo que não seja utilizada a fala, são inevitáveis os comentários e quando eles surgem eu procuro não intervir, a menos que seja algo ofensivo. Nesse caso, quando surgiu o comentário, conduzi para a próxima etapa do encontro: a leitura de uma das peças teatrais escrita por meus antigos alunos, que integram o livro *De cá pra lá: peças de cá teatro pra lá* (2023), naquele momento ainda em fase de produção.

A turma de 2º Ano do Ensino Médio já começou a leitura se dispondo a ler em movimento. Até então, as mediações que eu havia conduzido tinham acontecido sentados no chão ou em cadeiras. O jovem que fez a representação do eletricista no **Jogo da Cadeira** não pensou duas vezes em assumir a leitura de Alberto, o eletricista. Utilizou uma pasta escolar como maleta de ferramentas que também apoiou o texto para a leitura e enquanto abria a maleta, retirava as canetas, utilizando como ferramentas para o conserto do poste. Costumo iniciar a leitura sem definir a priori quais pessoas irão ler quais personagens: conforme avançamos nas páginas e cenas, vou convidando as pessoas para tomarem a leitura. Nesse caso, as pessoas da turma já estavam tão envolvidas com a coincidência da cena que o colega fez por acaso no jogo anterior com o personagem da peça, que a leitura nem precisou de convite. Elas mesmas foram tomando a palavra, pedindo umas para as outras para lerem determinados personagens. Foi uma leitura divertida com muita ação e interação da turma.

Na ocasião, propus a leitura da peça *Desculpa, Eletricista!* (Lacerda, 2023) justamente para conectar ao jogo anterior em que havia aparecido a representação dessa figura. A peça é constituída por 13 (treze) cenas curtas, no estilo de esquetes teatrais, com 25 (vinte e cinco) personagens que foram criados e encenados por 5 (cinco) jovens entre 12 (doze) e 14 (quatorze) anos de idade. Na peça, Alberto, o eletricista, está consertando um poste em uma rua do bairro e é a figura que interliga as cenas que ocorrem em apartamentos, escritórios e até mesmo em um hospital, enquanto tenta consertar a falha do poste. Entre um apagão de luz elétrica e outro, as cenas vão acontecendo: surge uma Velhinha que vai até a Vidente Claricíssima para saber sobre o seu futuro; duas irmãs, Monique e Mônica, discutindo sua relação familiar em uma sala de espera para atendimento com a Psicóloga; uma cirurgia de emergência com o Dr. Rânio, um médico excêntrico que, nas horas vagas, trabalha como paisagista – de modo que confunde, durante a cirurgia, ferramentas de uso para jardinagem com instrumentos médicos; uma lanchonete, segundo o próprio texto, “típica brasileira”, para

citar alguns personagens e situações. As esquetes, de duas ou três páginas, trazem aspectos do cotidiano com a linguagem coloquial dos jovens, suas relações interpessoais, angústias, desejos, ao mesmo tempo em que mescla situações inusitadas e fantásticas, como a cena entre duas mulheres que se veem em um espelho, no qual uma é o reflexo da outra, mas estão em tempos históricos diferentes: quando uma consegue sair do espelho, a outra fica presa naquela dimensão.



Figura 16 – Oficina ETC. Camboriú/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Ao trazer para esses jovens um texto produzido, criado, encenado com outros jovens, acredito que estou estimulando a capacidade criativa desses, uma vez que eles veem o quão possível e potente pode ser aquilo que eles criam em sala de aula. Justamente porque o comum, aquilo que acontece com maior frequência é a recepção da leitura de um material que já está no patamar da literatura que é socialmente aceita como literatura, canonizada ou ao menos produzida por adultos. Propor uma leitura que é resultado de uma prática, um texto que surgiu de corpos de crianças e jovens em uma criação coletiva é possibilitar outras formas de se relacionar com a leitura, com o teatro e com a escrita. Acredito que é uma porta de entrada para outras formas de saborear a leitura, compreendendo que toda a leitura (e literatura) é diferente uma da outra e que pode ser um momento de prazer e diversão. Acredito que uma prática prazerosa com a leitura e com a escrita, desperta o desejo por mais momentos de encontro com as palavras, em todas as suas formas.

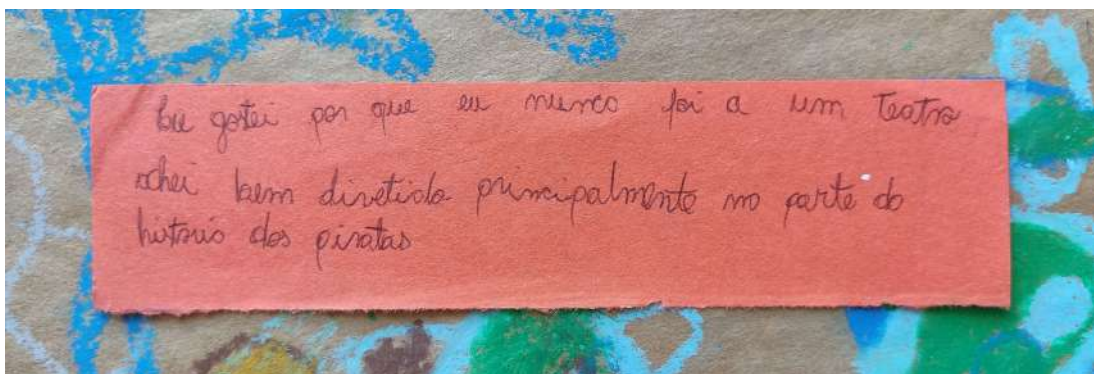
Nas palavras de Flusser (2010, p. 20), “apenas quando uma obra escrita encontra o outro, o leitor, ela alcança a sua intenção secreta”. Assim, “quem escreve estende a sua mão ao outro, para alcançar um decifrador” (Flusser, 2010, p. 136), que é o seu público. “De qualquer modo, são os leitores que devoram de várias maneiras os escritos” (Flusser, 2010, p. 143) e aprendem a saborear as palavras, os universos, experimentando diferentes misturas e temperos. O saborear tem a ver com o prazer do texto, a satisfação de algo que nos faz bem e que gostamos, e que por ser tão bom, nos dá vontade de repetir. Nessa lógica, é preciso “materializar o prazer do texto, em fazer do texto *um objeto de prazer como os outros*. Quer dizer [...] aproximar o texto dos ‘prazeres’ da vida (um petisco, um jardim, um encontro, um momento, etc.)” (Barthes, 2008, p. 69). Sob esta perspectiva, saborear um texto pode ser uma atividade prazerosa quando compartilhada com outras pessoas, em uma leitura coletiva onde há oportunidade tanto para se dispor à ler quanto para se dispor a escutar.

Se conseguirmos despertar o prazer pela ação da leitura e a escrita com crianças e jovens, teremos então alcançado, a meu ver, um grande feito para a educação, pois “quanto mais leitura, quanto mais conversa sobre o que leu, associada a atos de escrita, e quanto mais intensos forem esses momentos, a literatura cumprirá a sua função de responder também, de seu lado, pela compreensão do humano no homem” (Debus, 2017, p. 27). Acredito que ler coletivamente é uma ação que desperta a curiosidade, aguça os sentidos e provoca os participantes a conhecer os procedimentos que levaram à escrita daquela peça teatral e passar a experiência com a leitura adiante. Segundo Vidor (2015, p. 63), “as leituras permanecem vitais pelo aspecto de partilha e ainda se apresentam como resistência a um mundo que quer tudo digerido, explicado, facilitado”, provocando novas relações entre os participantes e desses com o texto.

De um modo geral as pessoas participantes da Oficina ETC receberam a ideia da leitura de uma peça teatral com resistência. Como os textos estavam impressos em folhas brancas A4, a primeira ação era contar as páginas para ver se o texto era muito extenso. Nesses casos, eu já falava: “não precisamos ler tudo, vamos ler só duas ou três cenas”. E as turmas, em todos os dez encontros, mostraram o desejo de seguir adiante na leitura. Claro que não era uma vontade unânime. Mas, em todas as ocasiões houve pessoas leitoras dispostas e interessadas em descobrir as peças, seus personagens e as próximas cenas que viriam, neste prazer da descoberta e do encontro com a escrita e criação de outras pessoas, estudantes como elas, em um movimento de escuta, partilha, criação e recriação.

“Eu gostei porque eu nunca foi a um teatro”

8º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Tijucas/SC. Maio, 2023



Registro final da Oficina ETC

A. Tijucas. 8º Ano do Ensino Fundamental. 2023³⁴

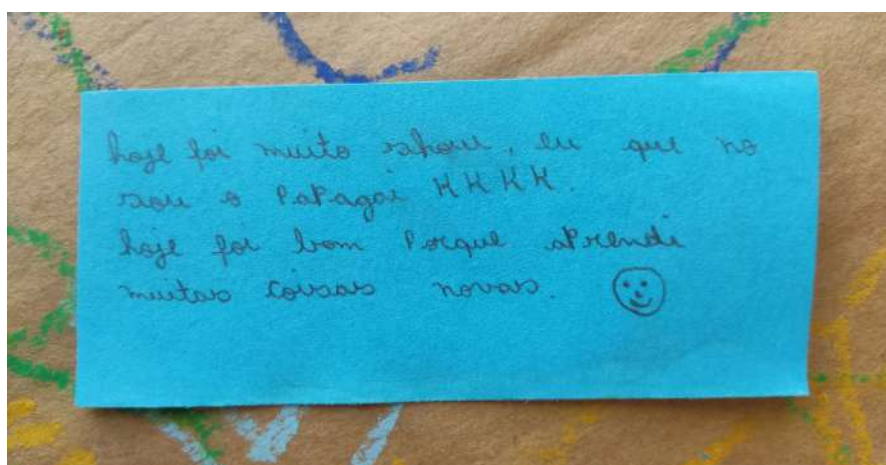
O registro acima foi escrito ao final da Oficina ETC com uma turma de 8º Ano, na cidade de Tijucas. Ao final do encontro, eu entregava um papel colorido para cada participante e pedia para escreverem algo a partir de algumas perguntas: como você se sentiu durante a oficina? Como você chegou e como está se sentindo agora? Procurei realizar esse momento em todas as escolas, mas nem sempre foi possível: ou porque aconteciam atrasos no retorno dos intervalos, ou quando a turma já estava com a capacidade máxima de estudantes, ou mesmo quando os exercícios estavam fluindo em um ritmo mais lento ou levando para outros desdobramentos e eu preferia não interromper o fluxo da oficina.

No **Registro final da Oficina ETC** acima, a pessoa participante se referiu à leitura da peça *Sete Piratas à procura...* (Lacerda, 2023), o que logo no primeiro trecho denota a importância de ações como a Oficina ETC nas escolas, uma vez que é nesse lugar que muitas pessoas poderão ter acesso ao teatro, seja na forma final como espetáculo ou como experimentação artística. O trecho do registro em que a pessoa escreve “achei bem divertido principalmente na parte da história dos piratas”, demonstra o prazer envolvido durante a leitura, que dentre todas as atividades da oficina a fez destacar esse momento.

A peça em questão é composta por 8 (oito) personagens e além dos 7 (sete) piratas, o papagaio Gaio é uma figura que se destaca durante a leitura da peça. Gaio, na montagem

³⁴ “Eu gostei por que eu nunca foi a um teatro achei bem divertido principalmente na parte da história dos piratas.” A. Tijucas. 8º Ano do Ensino Fundamental. 2023

original, era um papagaio de pelúcia animado por uma atriz que sempre estava com ele nos braços, no ombro, ou colocando-o para descansar em sua gaiola dentro do navio. Entretanto, o texto não traz essa informação detalhada. Gaio está entre as personagens e aparece na cena junto com suas parceiras piratas, as irmãs Mary e Anne, o que provoca uma abertura para a leitura e interpretação dessa personagem. Durante a leitura, a pessoa que assumiu o personagem Gaio gostou tanto de fazer a voz do papagaio, que inseriu mais interações e repetições que não estavam previstas no texto. A leitura, assim, contou com o caráter improvisacional presente no momento de criação da peça, agora invadindo a ação da leitura.



Registro final da Oficina ETC

A. Tijucas. 8º Ano do Ensino Fundamental. 2023³⁵

Outro acontecimento que vale destacar dessa leitura coletiva, foi a professora de português ter assumido a personagem Capitã Cristal. No decorrer da leitura, a professora, ao ler a fala em que a Capitã entra na cena em meio a um grande falatório dos piratas, comentou que a personagem parecia ter sido inspirada na sua profissão: “Mas eu não posso me ausentar por algumas horas que esse navio já vira do avesso! Posição de ataque! Todos! Agora posição de defesa! Isso. Descansar. Hoje temos muitas tarefas a fazer” (Lacerda, 2023, p. 146). Avançando na leitura da peça, a identificação da professora com a Capitã Cristal segue aumentando. “É por isso que a nossa profissão é tão desvalorizada! Vocês já pararam pra pensar como a sociedade tem visto nós, piratas, com maus olhos? Não é a toa que existem milhões de campanhas por aí falando ‘Diga não à pirataria!’” (Lacerda, 2023, p. 151), palavras essas que surgiram da estudante nos exercícios de improvisação em sala de aula.

³⁵ “hoje foi muito show, eu que no sou o Papagai kkkk hoje foi bom porque aprendi muitas coisas novas.”A. Tijucas. 8º Ano do Ensino Fundamental. 2023

CONTATAÇÕES EM GRUPO



Quando eu chegar aqui eu acho que seria legal e fo
Fernando Henrique Santos

Quando eu chegar aqui eu acho que seria legal e fo
Fernando Henrique Santos

Quando eu chegar aqui eu acho que seria legal e fo
Fernando Henrique Santos

Me Lembra da Portada
da aquela Bonelainha
Kida
- OI
- QUE
- OI EU AINDA ESTOU
VIVA
- ATIRE NO ALVO
- PUF
mostru é a minha vida

AMOR

VERGONHA

FE

3. Dentro do caos e da agitação em espiral

Esse ano é meu primeiro ano no teatro, e eu não sabia nem o que era teatro, pra dizer bem a verdade. Eu aprendi muita coisa com eles, e a prof me educou mais e ela me ensinou várias coisas que eu não sabia.

M. 6º Ano do Ensino Fundamental. Florianópolis. 2019

Eu tenho uma lembrança de uma das vezes em que eu estava voltando para casa após um dia de trabalho, junto com a minha irmã, e caí em um “ataque de riso” contando sobre uma cena que um dos alunos havia realizado em sala de aula. Naquele dia, eu havia trabalhado no período da manhã ministrando cinco aulas curriculares de Teatro e final de tarde, uma aula extracurricular. Ela falou algo sobre querer dar aulas e ficar assim feliz como eu, quando saía do serviço. Em outra situação, num encontro de formação de professores, uma colega, ao ver minha satisfação em iniciar mais um ano letivo, me perguntou como eu não cansava e não desistia das aulas. E posso mencionar ainda os próprios alunos, quando me questionam sobre o porquê dar aulas e não fazer outra coisa da vida. Parece que como professoras e artistas, estamos sempre precisando provar que somos importantes e que estamos nessa função porque escolhemos estar ali, por acreditarmos na educação e na capacidade que temos de construir algo novo nesse lugar. Claro, nem sempre é satisfatório. Nem sempre é reconhecido. Nem sempre (ou quase nunca) sai como o planejado. Mas é onde escolhi estar, onde sinto que faço o melhor que posso com as condições que eu tenho, e principalmente, com as pessoas que estão compartilhando esse tempo e espaço comigo.

Ao professorar acredito que um espaço onde podemos desenvolver essas teorizações na prática e com afinco, é a sala de aula. É no ambiente escolar, um lugar cheio de contradições, entre prazeres e desprazeres, que podemos mergulhar em experiências que nos ampliam, nos modificam, nos chacoalham e nos permitem saborear a vida e suas diversas facetas.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir (hooks, 2017, p. 273).

Quando iniciei a leitura da obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017) de bell hooks, senti a certeza de que tudo o que eu almejo ao professorar e o que eu realizo nas salas de aula em que atuo, são fundamentais para construir uma educação transgressora, libertária, emancipadora e que acredito ser a educação que a nossa sociedade precisa.

Pois bem, sou licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas. Logo, o principal campo de atuação dentro da minha formação são as salas de aula da educação básica. Muitos graduandos entram na licenciatura sem nem ao menos querer estar numa escola. E acho que esse já é um problema inicial quando falamos da educação. Quais são os profissionais que hoje estão atuando nas escolas? Eles querem estar ali? E sabem a responsabilidade que é ocupar esse lugar na vida de crianças e jovens, sendo uma parceira de jornada, de aprendizados, de conhecimentos compartilhados?

Hooks escreve logo na introdução do livro citado, que nas suas palestras o próprio “público acadêmico [...] se mostra surpreso quando falo de sala de aula com intimidade e sentimento. [...] Essa surpresa é um triste lembrete de que o ensino é considerado um aspecto mais enfadonho e menos valorizado da atividade acadêmica” (hooks, 2017, p. 23). Ao afirmar isso, a autora faz referência ao fato de que muitos estudantes e pesquisadores procuram as suas palestras por seu ativismo enquanto mulher negra e feminista, mas lembra que antes de ser reconhecida como “pesquisadora ou pensadora”, ela era reconhecida como professora: “uma professora que dava duro para criar uma experiência dinâmica de aprendizado para todos nós” (hooks, 2017, p. 22). Se, dentro da própria academia, há essa dificuldade (ou poderíamos dizer preconceito) com a própria ação do professorar, o que dizer da forma como esta profissão é vista pela sociedade como um todo? Ou a pergunta seria: este ofício, professorar, é realmente visto? As pessoas estão de fato preocupadas com a ação de educar as crianças, os jovens, os adultos, os idosos, neste mundo?

“A educação está numa crise grave. Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar” (hooks, 2017, p. 23). Estudos recentes mostram que “o futuro da educação básica está ameaçado pela falta de professores. Ao menos 58% dos alunos de cursos de licenciatura, destinados à formação docente, abandonaram a universidade antes de receber o diploma” (Serafini, 2024, n.p), o que se deve a fatores como a jornada de trabalho excessiva, baixa remuneração, desvalorização do profissional, “descaso e violência institucional”, dentre outros aspectos apresentados no Censo de Educação Superior 2022. “Se

a tendência persistir, em apenas 15 anos o País não terá profissionais suficientes para lecionar na educação básica” (Serafini, 2024, n.p). A questão é como reverter essa situação de catástrofe em que nos deparamos na educação, cada vez mais, preocupante?

É preciso acreditar na possibilidade de mudança e trabalhar para que ela ocorra, por meio da luta por políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho para que mais pessoas tenham interesse na profissão de docentes e também por meio da nossa atuação na própria sala de aula, através da conscientização das pessoas que habitam a escola, para que “em lugar de criticar os professores e as professoras, as famílias dos alunos [...] [ludem] contra o Estado, que, historicamente, vem descumprindo o seu dever de oferecer educação em quantidade e em qualidade à população” (Freire, 2003, p. 168). Concordo com Paulo Freire, pensando principalmente nas escolas de ensino básico, quando afirma que “não é com salários de faz-de-conta que podemos ter educação de qualidade” (Freire, 2003, p. 168). É preciso investimento e vontade política. Para tanto, acredito que é extremamente necessário defender a escola no sentido proposto por Masschelein e Simons (2013), enfrentando a crise comentada por bell hooks (2017) e já exposta por Hannah Arendt (2009) como veremos mais à frente.

Acredito que uma forma de trabalhar para a mudança desse quadro é assumir a escola como um lugar para a emancipação das inteligências (Rancière, 2015), proporcionando às crianças, aos jovens e, conseqüentemente, à comunidade escolar, um espaço para criação do novo, do conhecimento de si e de suas possibilidades, para além dos conteúdos que integram os currículos escolares. Não se trata de abandonar por completo a “forma-escola” (Rancière, 2022) existente, mas abrir espaço para a escuta, para o olhar sensível, para a ação amorosa e crítica, a percepção ampliada dos sujeitos que compartilham esse lugar. Se trata de um cuidar (Arendt, 2009) da escola e lutar por ela como uma ação amorosa de cuidado e luta por um universo de possibilidades (hooks, 2017) que transcendem os portões da escola, porque estão nos sujeitos que dela fazem parte, de modo transitório, porém com transformações permanentes.

Gostaria de fazer a transição para o próximo tópico com uma reflexão a partir de algo que tenho vivenciado nos últimos meses. Será breve.

Quando comecei a escrever este tópico, em fevereiro de 2023, meu filho estava com cinco anos e oito meses de idade. Hoje, fevereiro de 2024, chego novamente à reescrita desse tópico, um ano depois. Ele estava, naquele momento, vivendo o período de adaptação no

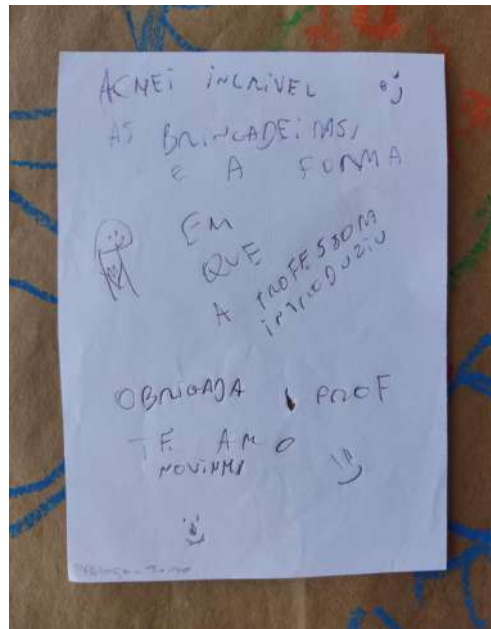
último ano da Educação Infantil, para entrar no próximo ano na fase de escolarização – que já chegou. Eu o considero privilegiado porque está entrando no primeiro ano da educação básica com seis anos e oito meses. Na realidade curricular hoje, muitas crianças entram nessa etapa com seis anos recém-completos. No método tradicional de ensino desenvolvido na maioria das escolas públicas da cidade de Florianópolis-SC (que é a realidade com a qual eu convivo), a entrada no 1º Ano do Ensino Fundamental exige uma capacidade de concentração, organização, coordenação motora e um foco bastante diferente do que é vivido na Educação Infantil, em que há o predomínio do brincar livre e espontâneo, da interação com as outras crianças, com diversos materiais, objetos, com os professores e com o espaço da creche.

Certa vez, uma supervisora escolar que já havia trabalhado na Educação Infantil e no momento estava no Ensino Fundamental, falou em um tom de muita preocupação: “o que estamos fazendo com essas crianças?” O comentário surgiu quando ela mencionou o fato de que na creche do município, a partir de determinada idade, as crianças servem sua própria comida, escolhem a alimentação e a bebida. Quando chegam no Ensino Fundamental, a refeição é servida pelas merendeiras e entregue aos alunos. Ou seja, nesse exemplo simples sobre o momento da refeição, percebe-se que a autonomia conquistada durante a Educação Infantil sofre um corte brusco e abrupto, aparentemente sem nenhuma motivação pedagógica, a não ser a necessidade de facilitar a limpeza, organização, e “diminuir” o trabalho (ou mesmo a quantidade de funcionários) naquele momento da alimentação.

Não pretendo trazer o debate sobre as críticas e peculiaridades dos sistemas educacionais na cidade em que resido ou no Brasil, apesar de acreditar na extrema importância em questionar e repensar as formas como tem se discutido e tratado a educação em nosso país. Pois bem. Como mãe e professora, a realidade em que me encontro hoje é de angústia. Porque não tenho confiança de que a escola que meu filho tem e terá daqui pra frente, é a escola que eu acredito. Eu não tenho a segurança e tão pouco a certeza, de que meu filho será, durante a sua vida escolar, respeitado nas suas particularidades, escolhas, com experiências que valorizem o seu lado humano, sua interação com os demais, o seu desenvolvimento como cidadão. Eu não posso garantir a ele a escola que eu sonho para todos. Mas acredito que posso garantir nas minhas ações do professorar, nas salas de aula (e no meu materno diário) que as crianças e os jovens com quem eu compartilho a vida, terão experimentado um lugar de possibilidades.

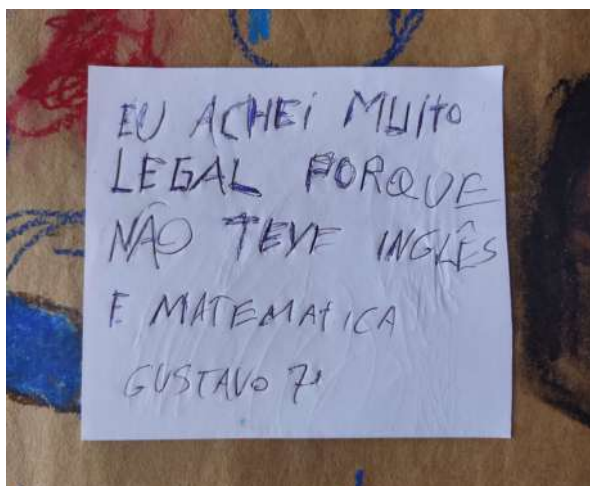
“Foi algo libertador e confortável”

7º e 9º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Palhoça/SC. Junho, 2023



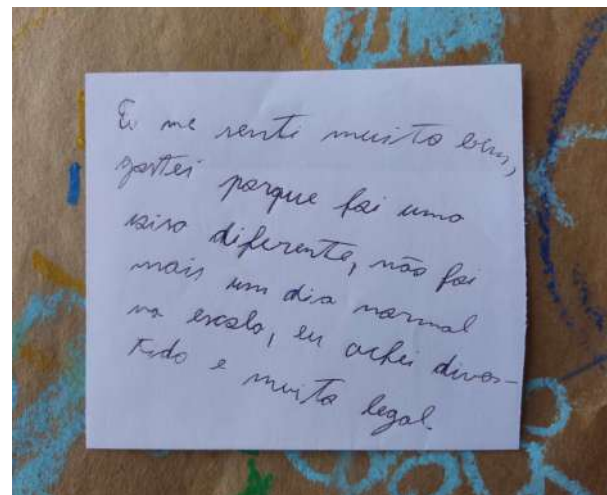
Exemplo 1

Registro final da Oficina ETC A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023³⁶



Exemplo 2

A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023³⁷



Exemplo 3

A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023³⁸

³⁶ “Achei incrível as brincadeiras, e a forma em que a professora introduziu. Obrigada prof te amo novinha.” A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023

³⁷ “Eu achei muito legal porque não teve inglês e matemática. Gustavo 71.” G. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023

A princípio, a Oficina ETC em uma escola de Palhoça/SC aconteceria na sala de artes. Fomos direcionadas, eu e a fotógrafa do projeto, diretamente para o espaço, enquanto as professoras organizavam a ida dos estudantes. A sala, localizada aos fundos da escola, com um teto baixo, mostrava logo à primeira vista o seu desuso e certo abandono. Um lugar com um amontoado de materiais quebrados, cadeiras, cones, sofás rasgados, raquetes, bolas furadas, mesas grandes, outras pequenas amontoadas em um canto, instrumentos musicais. Uma mistura de depósito com sala de coisas-que-não-sabemos-quando-vamos-usar ou coisas-que-não-sabemos-como-reciclar.

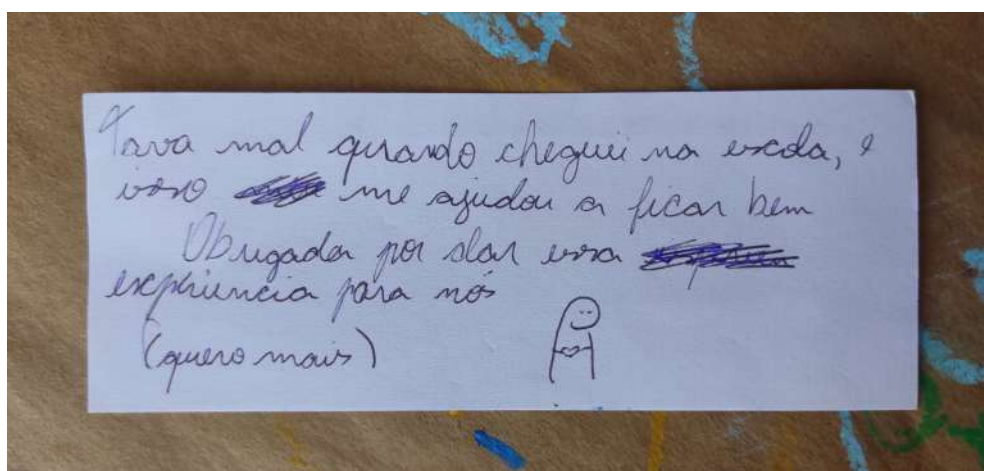
Quando os estudantes chegaram no espaço o círculo de cadeiras já estava montado. Alguns chegaram a sentar na cadeira, outros no sofá e muitos se recusaram a entrar na sala por causa do forte cheiro de mofo. A professora que os acompanhava, achou um absurdo passar a manhã naquele lugar, pois todos sairiam dali com a rinite, bronquite, sinusite, e todas as crises alérgicas possíveis desenvolvidas. Conseguimos, então, nos mudar para a sala de vídeo: uma sala tradicional, com piso, cadeiras móveis que pudemos dispor em círculo, janelas, ar-condicionado. Enfim, um lugar mais agradável (e sem cheiro de mofo).

Por causa do dia chuvoso, a quantidade de estudantes que participaria da oficina foi menor do que o esperado. A professora perguntou então, se eu faria a oficina com a turma de 9º Ano, que contava naquele dia com nove presenças. Sugeri de juntarmos uma outra turma, talvez um 8º Ano, para compartilhar com mais pessoas a Oficina ETC, pensando na proximidade da faixa etária. A turma de 9º Ano, imediatamente, pediu para que fosse chamado o 7º Ano, que segundo eles, era uma turma mais divertida. Isso acrescentou 25 (vinte e cinco) participantes, somados aos 9 (nove) da outra turma. A oficina fluiu com respeito e parceria entre as turmas, apesar das interrupções de professores querendo fazer a chamada durante o encontro, ou das trocas nos intervalos entre as aulas: em vez de uma professora acompanhar a oficina durante toda a manhã, elas se revezavam para cumprir o horário das turmas participantes e das outras que estavam seguindo as aulas normalmente.

Os relatos acima foram escritos no momento de Registro final da Oficina ETC e, nessa escola, algo que chamou minha atenção para o material produzido foi a necessidade dos participantes de escrever sobre a saída de rotina escolar que a Oficina ETC provocou. No **Exemplo 3**, o estudante destaca bem o fato de ter gostado da oficina porque “não foi mais um

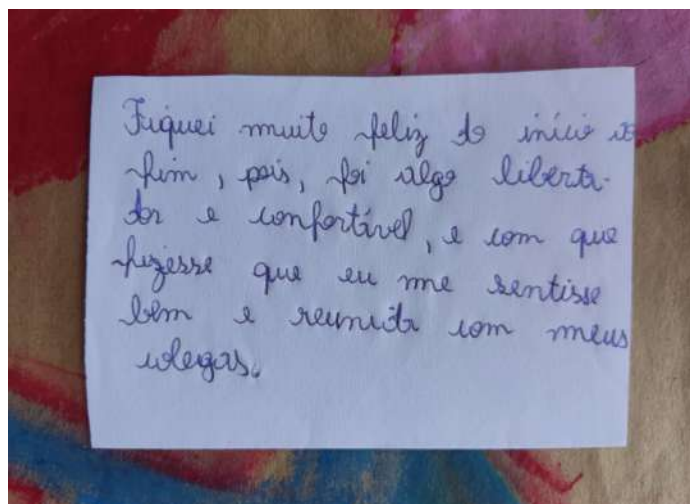
³⁸ “Eu me senti muito bem, gostei porque foi uma coisa diferente, não foi mais um dia normal na escola, eu achei divertido e muito legal.” A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023

dia normal na escola”; no **Exemplo 2**, a justificativa foi ter achado legal por não ter aula de inglês e matemática naquele dia; já no **Exemplo 1**, a pessoa relatou ter sido “incrível as brincadeiras e a forma em que a professora introduziu”. Nos **Exemplos 2 e 3**, podemos perceber um certo cansaço na escrita dessas pessoas, jovens com idade entre doze, treze, quatorze anos, aproximadamente; um desgaste presente na rotina escolar que é uma realidade que nós, professoras e professores da educação básica, enfrentamos diariamente. E uma manhã fora da rotina “normal”, com exercícios que envolvem a turma em um fazer coletivo, mesmo que focando na escrita – que muitas vezes é considerado chato por esses mesmos estudantes – já é suficiente para olhar para si, para o outro e para a escola de uma forma diferente. No **Exemplo 1**, o estudante faz uma observação analisando a condução dos jogos e das brincadeiras, mostrando uma satisfação com a experiência que ele havia participado naquela manhã.



Exemplo 4
Registro final da Oficina ETC
I. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023³⁹

³⁹ “Tava mal quando cheguei na escola e isso ~~me~~ me ajudou a ficar bem. Obrigada por dar essa ~~insper~~ experiencia para nós (quero mais). I. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023



Exemplo 5
Registro final da Oficina ETC
A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023⁴⁰

O **Exemplo 4**, traz na escrita o modo como chegou na escola, mostrando que a oficina ajudou a estudante a “ficar bem”, além de agradecer a experiência e escrever “quero mais”. No **Exemplo 5**, quando a estudante escreve que “foi algo libertador e confortável”, tenho a sensação de que a Oficina ETC realmente deu certo. Porque estabelecer um ambiente de troca, de criação e entrega que seja, no mínimo, confortável, acolhedor, prazeroso são objetivos que me fazem acreditar que esta oficina é necessária exatamente onde ela está: na(s) escola(s). Já pude experimentá-la em outros ambientes que não o escolar, e posso dizer que as propostas funcionam, despertam a criatividade, aguçam a imaginação, incentivam à escrita e estimulam que as pessoas participantes escrevam, em ação e movimento. Porém, é no espaço escolar que todas as teorias parecem fazer sentido para esse trabalho.

Se acredito que a escola pode ser este “ambiente de possibilidades” (hooks, 2017) talvez seja olhando para a escola e agindo neste espaço como um campo possível de criação e renovação permanente que acredito transformarmos o quadro (desolador) que encontramos hoje na educação. Não basta, ao meu ver, reclamarmos da forma-escola se quando estamos nesses espaços nos adequamos à forma, simplesmente e confortavelmente, sem nos movermos em outras direções possíveis. Acredito em uma revolução por meio de ações em sala de aula que reverberem nos sujeitos com os quais compartilhamos esse espaço. Se uma estudante entra na sala de aula “mal”, por quaisquer motivos que seja, e sai dessa mesma sala de aula

⁴⁰ “Fiquei muito feliz do início ao fim, pois, foi algo libertador e confortável, e com que fizesse que eu me sentisse bem e reunida com meus colegas”. A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023

“bem”, com desejo por mais aventuras de teatro, de escrita, por mais momentos de encontros e “reunião com seus colegas”, como nos **Exemplos 4 e 5**, isso é uma revolução. Mas, para que se tenha força e desejo por uma revolução como essa, é preciso entender a escola a fundo, defender estas instituições por tantos destruída, sucateada, especialmente quando nos referimos às escolas públicas.

Caso a Oficina ETC fosse realizada naquela sala de artes descrita anteriormente, talvez os relatos das pessoas participantes não teriam sinais de conforto, satisfação e desejo de querer mais. Talvez a oficina nem tivesse ido até o final, o que mostra que nem só de vontade no professorar é feita uma aula. A estrutura, o espaço, a condição dada, o contexto, tudo influencia e reverbera nos sujeitos presentes. Entretanto, essas condições não podem limitar o professorar ou determiná-lo. É preciso coragem para habitar esse lugar, independente da posição que ocupamos. Acredito que todas as pessoas que assumem o lugar-escola determinam a forma-escola, sua continuidade, seu retrocesso ou sua evolução. É um fazer coletivo e um aprendizado constante capaz de mover estruturas, como um redemoinho.



3.1 Forma em crise, possibilidades em movimento: uma escola da presença

Criei um hábito nas minhas aulas de teatro, durante estes anos, de questionar aos estudantes logo na primeira ou segunda aula sobre o que é criatividade. As respostas são inúmeras, e se torna até divertido ouvi-las. Gostei tanto desse exercício, que levei comigo em todos os encontros na Oficina ETC. Nas respostas, prevalece a crença de que a criatividade é um “bônus”, semelhante ao talento, que já nasce com a pessoa: ou ela tem ou ela não tem; ou ela é criativa ou ela não é. Então eu explico que, para mim, criatividade é a atividade de criar. A ação de criar algo. Assim, você precisa exercitar a sua ação de criar. Praticá-la. Realizá-la. E a partir dessa conversa, percebo que a relação dos alunos comigo já se estabelece de um modo muito próximo. Porque eles já iniciam o nosso encontro acreditando que são capazes de criar ou observando que eu acredito que eles são capazes de criar. E isso já é um primeiro espaço de possibilidades.

A escola, para nós, torna possível o ‘cada um pode’, por um lado, e o ‘tudo’ por outro. [...] sugerimos olhar para a escola em si mesma, e através do que ela faz por meio da sua forma pedagógica, como a materialização da ideia utópica de que *cada um* pode aprender *tudo*. O que a forma escolar faz (se funciona como uma escola!) é o duplo movimento de trazer alguém para a posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de representação e exposição do mundo) (Masschelein; Simons, 2018, p. 22).

Fazer com que cada estudante acredite que ele realmente é capaz de aprender tudo, não é uma tarefa fácil. Primeiro, porque as crianças e os jovens já chegam no espaço escolar com uma bagagem familiar, social e cultural, que somadas às suas individualidades, dizem muito sobre esta autoconfiança e disponibilidade. Portanto, uma das estratégias que considero primordial para iniciar esses diálogos, é justamente a escuta. E não somente a escuta verbal, mas a escuta corporal, a observação, a troca por meio da interação e do jogo. Nesse ponto, trago a reflexão de bell hooks, quando afirma que a ideia do deslocamento, da movimentação do professor na sala de aula é o que relaciona o exercício do professor com a ação efetiva do trabalho: “a pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles” (hooks, 2017, p. 184). Estar em movimento junto com a sala de aula, é pôr a sala toda em movimento, propondo uma organização e uma prática diferente daquelas que

normalmente encontramos na forma escolar. Mas que forma escolar é essa sobre a qual falamos?

Jacques Rancière, professor universitário e filósofo francês, escreve no ano de 1988 um texto intitulado *Escola, Produção e Igualdade* republicado no livro *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação* (2022), no qual reflete justamente sobre a *forma-escola*: “A escola não é, a princípio, uma função ou um lugar definidos por uma finalidade social exterior. Ela é, antes, uma forma simbólica, uma norma de separação de espaços, tempos e ocupações sociais” (Rancière, 2022, p. 77). Seguindo esse pensamento e retomando o termo já colocado por Rancière, os autores Masschelein e Simons refletem sobre “a tradução mais comum da palavra grega *skholé*”, já bastante difundida entre pesquisadores e pensadores da educação, que é de “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época” (Masschelein; Simons, 2018, p. 9). Enxergar a escola como uma instituição feita para dispor um tempo livre aos cidadãos, nos permite compreendê-la por uma ótica que, comumente, não costumamos observá-la. “A *skholé* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles cujas obrigações de trabalho e da produção retiram, *por definição*, o tempo de fazer outra coisa; e o uso daqueles que *têm tempo*, ou seja, são dispensados das exigências do trabalho” (Rancière, 2022, p. 77) para que possam utilizar o seu tempo com outras ocupações que não pertencem à ordem da produtividade. Nossas escolas são planejadas para servir a um sistema social determinado, mercadológico, capitalista. Como esperar renovação em uma formatação já dada de funcionamento?

Hannah Arendt (1906-1975), teórica alemã de origem judaica, escreve *A crise na educação* (capítulo que faz parte da obra *Entre o passado e o futuro*, cujo original foi publicado em 1961), no qual traz discussões que inspiraram muitas reflexões posteriores sobre a educação na sociedade e que embasaram alguns dos teóricos que trago nesse trabalho, como Masschelein e Simons. A autora coloca que “é um tanto difícil dar a uma crise na educação a seriedade devida. [...] Há sempre a tentação de crer que estamos tratando problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados” (Arendt, 2009, p. 222). Essa crença, no entanto, limita a nossa capacidade de compreender a crise na educação como algo mais amplo e que precisa de uma atenção séria, dedicada a ela. Em outras palavras, a crise não afeta apenas àqueles que estão nas instituições educadoras (nas escolas), mas toda a sociedade. Para a autora, “do ponto de

vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo” (Arendt, 2009, p. 226). Nosso desafio seria, então, permitir que as novas gerações possam, de fato, trazer o novo para esse mundo, sem abandonar necessariamente tudo o que se construiu antes, mas renovando, ampliando, modificando-o. O pensamento formulado por Arendt nos provoca a ver a crise na educação como algo que de fato pertence a toda sociedade, assumindo a responsabilidade pela educação das crianças (enquanto professoras e cidadãos) e também pela instituição que é responsável por esse educar, mais precisamente da nossa obrigação de “cuidar” e “proteger” esse lugar no qual, coletivamente, se constrói ou se abre espaço para que o novo emergja.

A ideia de que as crianças e os jovens que frequentam a escola estão em formação para servir ao sistema já vigente, não permite que novos sistemas e modos de pensar sejam desenvolvidos. Ou seja, pensar a escola sem repensar a própria forma-escola, é alienar-se em um modelo constituído que já não serve mais às gerações que ocupam o espaço escolar. É preciso, então, retomar o significado *skholé* para que esse “tempo livre” seja recuperado. É primordial fazer a escola *ser escola*. Quase como uma “reintegração de posse”, após termos perdido a escola para o “tempo produtivo” dos sistemas aos quais somos submetidos diariamente.

No livro *Em defesa da escola – uma questão pública* (publicado em 2013) no qual essa discussão é amplamente realizada, Masschelein e Simons escrevem que o “espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro” (Masschelein; Simons, 2018, p. 37), ou seja, abandonar a ideia de “preparação para algo que não se sabe o que é”⁴¹ e estar no presente. Algo tão simples, e que por isso, precisa ser lembrado o tempo todo. Basta nos observarmos. Quanto tempo do nosso dia dispomos para estar no momento presente? A

⁴¹ Neste momento, recordei uma disciplina obrigatória na minha escola, quando cursei a 5ª série (hoje 6º ano do ensino fundamental) em uma escola estadual na cidade de Florianópolis-SC, que se chamava PPT: Preparação Para o Trabalho. Nessa disciplina, as meninas frequentavam uma sala na qual a professora ensinava um pouco sobre culinária, costuras, bordados. Lembro de um chinelo que decorei em rosa e lilás com fio de nylon e miçangas e também de um boneco de tecido (de corpo amarelo, com os cabelos pretos e cacheados). Na sala ao lado, os meninos aprendiam sobre cortes de madeira e outras coisas que eu nunca soube o que eram. Escrevendo assim, parece que cursei a 5ª série em 1920. Mas isso aconteceu em 1996. Achei interessante registrar, como uma reflexão sobre o tempo de desenvolvimento do espaço escolar e da sua modificação com o passar dos anos. Hoje essa disciplina não existe mais. Restaram os machistas para contar essa história ou as feministas.

busca por uma presença efetiva, em nossa própria morada, tem sido o objetivo de muitas pessoas, especialmente no momento pandêmico que vivemos há pouco. Nesse sentido, pensando o lugar escola e as pessoas que dela fazem parte, é possível dialogar com bell hooks quando afirma:

o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (hooks, 2017, p. 18).

Nesse pensamento da autora, podemos perceber a relação direta da valorização da presença com a nossa capacidade de escuta. Se estamos atentas, abertas e nos deixamos como professoras sermos movidas por essas presenças, criamos um “lugar de possibilidades” em que “o tempo livre” acontece. Entre uma fala e uma escuta atenta, existe um mar de complexidades, de relações, de criações. “A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado” (Masschelein; Simons, 2022, p. 37), em que podemos cultivar um ambiente de presenças sensíveis e dialógicas no momento presente. “A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo feito livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas” (Masschelein; Simons, 2022, p. 29). Os autores sugerem, então, algumas “operações emancipadoras” para defender a escola, não no sentido de “salvaguardar uma velha instituição, mas de articular um marco para a escola do futuro” (Masschelein; Simons, 2022, p. 29) – termo que eu trocaria por “escola do presente”, ou *escola da presença*. Essas operações são apresentadas pelos autores, em resumo:

(1) a operação de considerar cada um como ‘estudante’ ou ‘aluno’, isto é, *suspendendo*, não destruindo, os laços de família ou de qualquer comunidade ‘fechada’ ou definida; (2) a operação de suspensão, isto é, de colocar *temporariamente* fora do efeito da ordem ou do uso habitual de coisas; (3) a operação de *criar* “tempo livre”, isto é, a materialização ou espacialização do que os gregos chamavam de *skholé*: o tempo para o estudo e o exercício; (4) a operação de fazer (conhecimento, práticas) públicas e colocar (a elas) sobre a mesa (o que também poderia ser chamado de profanação); (5) a operação de tornar ‘atento’ ou de formar uma atenção que se apoie em um duplo ‘amor’, tanto pelo mundo como pela nova geração, e em práticas disciplinadoras⁴², para tornar a atenção e renovação possíveis. A escola (como forma pedagógica) consiste, então, em uma associação de pessoas e coisas como um modo de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa – obter e estar em sua companhia – na qual esse cuidado implica estruturalmente uma exposição (Masschelein; Simons, 2018, p. 21-22).

Assim, penso que faz parte do professorar a ação de colocar tais operações em prática, retirar as coisas do “uso habitual”, possibilitar que o estudo e o exercício sejam postos “à mesa”, por todos, de modo compartilhado, buscando um espaço de “suspensão”, em que as pessoas envolvidas em torno do “bem comum” – que é a própria matéria, o objeto de estudo (em nosso caso, o teatro e a escrita), sintam-se responsáveis por ele e capazes de desenvolver seus conhecimentos. Esse objetivo comum de “prestar atenção a algo,” “cuidar de alguma coisa” juntos, fazendo “da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir, [o que] é um objetivo central da pedagogia transformadora” (hooks, 2017, p. 56) é uma ação prática de construção de relações a partir da experimentação e da curiosidade em descobrir.

A escuta sensível e a capacidade de nos autoavaliarmos como professoras constantemente, aproxima nossa sala de aula de uma ideia de comunidade, na qual se “cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender” (hooks, 2017, p. 58). Se levamos como princípio a construção e solidificação de uma sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, em torno de algo que nos desperta o desejo de conhecer e mostrar (o conteúdo, a matéria) acredito que modificamos a nossa relação com o próprio trabalho e com os estudantes que compartilham esses desejos conosco, de modo que passamos a enxergar outros modos de fazer escola e de ser escola.

⁴² Transcrevo aqui a nota explicativa que acompanha o texto citado, para que se compreenda o que os autores entendem por “práticas disciplinadoras”: “esta disciplina não tem a ver com a normalização de corpos e práticas, mas com a capacitação da atenção e a obtenção de uma forma que permita cuidar. Poder-se ia pensar na disciplina do atleta para manter o seu corpo (e mente) em boa forma” (Masschelein; Simons, 2018, p. 21).

*3º e 5º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Florianópolis/SC. Abril, 2023*



Figura 17 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

O que faz uma escola *ser escola*? Outra forma de elaborar uma resposta para esta pergunta, talvez seja reformulando a questão. Quem faz uma escola *ser escola*? O que acontece nesse espaço que não acontece em outro? O que o constitui como um lugar de possibilidades?

Em minhas experiências ao professorar nos Anos Iniciais, em salas tradicionais da Educação Básica, observei que é bem comum a relação dos estudantes com as suas salas de aula como “propriedade”. As mesas, as cadeiras, os cartazes pendurados com os nomes, os trabalhos expostos, os painéis com os meses e datas dos aniversários, revelam um espaço próprio daquela turma. Claro que essa relação não é algo que se estabelece em todas as escolas e turmas, pois existem outros modos de distribuição e de organização conforme cada instituição e contexto o qual se insere. O fato é que muitas vezes, neste espaço das salas de aula é difícil mudar a organização, propor outras formas de fazer também por conta do modo como a turma é conduzida nesse espaço escolar, junto com seus professores, professoras e equipe pedagógica.

A estreia da Oficina ETC aconteceu em uma escola da cidade de Florianópolis/SC, com uma turma de 3º e outra de 5º Ano do Ensino Fundamental. Com a primeira turma, o encontro aconteceu na biblioteca, enquanto com o 5º Ano, precisou acontecer na sala de aula da turma, por uma questão de agendamento dos espaços e funcionamento da escola. Nesse

contexto, as duas turmas mostraram uma resistência que também poderia ser percebida como uma falta de hábito com a utilização do espaço disposto de um modo circular. Para mim, propor a utilização do espaço em forma de círculo é um princípio que já estabelece, por meio da disposição dos participantes, uma reorganização do próprio fazer em sala de aula. Entendo que alterar a estrutura espacial externa é um meio de propor uma modificação interna para as pessoas participantes, bem como, nas relações que se estabelecem a partir dessas modificações, sendo portanto, uma ideia política sobre fazer teatro na escola.

Segundo Denis Guénoun, teórico francês, escritor de teatro e professor universitário, “o círculo é uma boa disposição para ver e ouvir” (Guénoun, 2003, p. 18), pois “permite a um grupo que ele se reconheça” (Guénoun, 2003, p. 23). Já a “disposição frontal, em fileiras retas e paralelas quer combater, desestruturar a consciência de pertencer a um grupo que delibera sobre sua história. Ele desarticula a comunidade, submete-a” (Guénoun, 2003, p. 24), emparelha, reduz o espaço que aquelas pessoas podem ocupar, mantendo espacialmente a ideia de controle e a ordem. A nossa possibilidade (e responsabilidade), ao professorar as linguagens artísticas é também abrir o debate para diferentes configurações com o espaço e, conseqüentemente, com as outras pessoas que compartilham esse ambiente.

Ao reunir todas essas pessoas, esse “ajuntamento” de ideias e corpos, abrindo possibilidades para a escuta e a criação em partilha nas aulas de teatro, estamos adotando uma postura e um modo político no professorar. “O que é político, no princípio do teatro, não é o representado, mas a representação: sua existência, sua constituição ‘física’, por assim dizer, como assembleia, reunião pública, ajuntamento” (Guénoun, 2003, p. 51), o que possibilita compreender que é político fazer teatro desse modo na escola a partir do momento que ele reúne as pessoas em torno de um fazer artístico coletivo, com o caráter de agrupamento, além de quebrar com algumas concepções já estabelecidas na instituição, permitindo, por exemplo, uma reconfiguração diferente do espaço comumente utilizado.

Apenas a disposição física, no entanto, não determina a constituição de uma outra forma de fazer e ser escola. Tanto o 3º quanto o 5º Ano dessa escola hesitaram em formar um círculo com as cadeiras. Tudo bem, então vamos fazer um círculo em pé. Também não funcionou. A forma, em termos de espaço, estava muito enraizada. Tudo bem, vamos continuar nas mesas e cadeiras. E abrir mão da forma idealizada não significou o fracasso da oficina, pelo contrário. Ao me abrir para utilizar o espaço da forma como aqueles participantes estavam se sentindo mais à vontade, eu abro espaço para o diálogo, para a



escuta, e permito que eles se sintam participantes de fato do processo. A imposição, ainda que seja para uma forma considerada ideal, é sempre uma imposição. Procuo pensar que, ao professorar, cabe melhor a ideia de um constante “convidar”, “reconvidar”, mostrar na prática que outros modos são possíveis de se estabelecerem.

Acredito que essa é uma abordagem dialógica, no sentido de que por mais que para mim não faça sentido realizar toda a oficina nessa configuração do espaço tradicional, eu preciso abrir a minha escuta (e o meu planejamento) para a necessidade que está presente naquela turma. Não adianta insistir em uma proposta inicial quando ainda não há uma aceitação daquela turma com a proposição. É preciso dar um passo atrás, refazer, reestruturar, abrir espaço para que essa outra organização possa vir mais à frente.



Figura 18 – Oficina ETC – Florianópolis/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

Realizamos toda a Oficina ETC na configuração tradicional da sala de aula e de maneira muito positiva. A proposta de outra estrutura surgiu após o intervalo. Supondo que as crianças voltariam do recreio mais agitadas (como normalmente ocorre nas escolas em que já trabalhei), resolvi distribuir cartolinas grandes de papel craft em pequenos grupos, com uma música instrumental ao fundo, pedi para que colocassem no papel tudo o que já tínhamos experimentado e da forma como preferissem. Elas estavam sorridentes, enérgicas, mas reunidas em torno de um objetivo em comum: colorir o papel com o giz-pastel de memórias e experiências dos primeiros momentos do nosso encontro.

Bastou então, uma instrução fora de hora para desconstruir toda a apreensão que eu vinha elaborando com aquelas crianças. A professora responsável pela turma entrou na sala e admirada com as produções livres, falou: “Lindo, podemos usar essas imagens para expor na

festa da família amanhã, o que acha professora?” No mesmo instante, as crianças riscaram as pinturas e até viraram o papel ao contrário para fazer outra coisa. Considerei perdida então toda a produção registrada no papel por aquelas crianças.

Naquele momento, elas pararam de fazer o que estavam sentindo, criando e imaginando, para fazer aquilo que os adultos, e nesse caso não só as professoras, como também as famílias, esperam que elas façam. A escrita que até então, vinha se desenvolvendo de modo gradual, livre e espontâneo, ganha um fator determinante que é a expectativa externa. Para crianças pequenas, em fase de alfabetização, isso me parece ainda mais grave. Porque revela o quanto elas já têm barreiras com a própria produção escrita e o quanto precisamos avançar enquanto educadoras e pessoas adultas na condução das propostas em sala de aula de modo a permitir que essas crianças sejam de fato responsáveis e autônomas, emancipadas e respeitadas na sua construção de conhecimento e subjetividades. Afirmar para a turma que as produções delas só seriam compartilhadas caso quisessem. E que o exercício, naquele momento, não era para os outros, mas para eles mesmos.

Algumas das questões que vem à tona a partir desse caso, me parece ser: quantas vezes ao professorar estamos colocando as crianças e os jovens nessa relação de *fazer-para-o-outro*? Quando, nas salas de aula, as crianças e os jovens têm momentos em que podem *fazer-para-si*? Acredito que é necessário pensar em uma *escola da presença*, como mencionado anteriormente, em que há espaço e possibilidade para que todos que habitam a escola estejam no presente, inteiro, entregue, de corpo ativo, memória, movimento, para que aconteça o encontro com a matéria de estudo, a abertura, o caminho para a experiência e aprendizagem.



Figura 19 – Oficina ETC – Florianópolis/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

3.2 Emancipação e igualdade: propulsão de experiências.

Uma pergunta que sempre me acompanha ao professorar é como tornar a sala de aula “dinâmica”, “fluida”, “sempre *mudando*” (hooks, 2017, p. 212), para não cair no tédio, no explicativo, no previsível? Embora não exista uma fórmula para esta “sala de aula engajada”, um caminho que considero viável para este objetivo é o da sensibilidade, da escuta, da busca por uma igualdade entre os estudantes, e comigo. Eu procuro “intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a *escutar, a ouvir uns aos outros*” (hooks, 2017, p. 200): ouvir com a atitude de prestar atenção e de valorizar esta fala que é colocada, mostrando que todos temos sim voz, criatividade, ideias. E que não há uma inteligência acima da outra. Até porque “meu conhecimento é limitado; e, se alguém mais oferece uma combinação de fatos objetivos e experiência pessoal, eu me submeto e aprendo respeitosamente com aqueles que nos dão essa grande dádiva” (hooks, 2017, p. 121), pois entendo o professorar em constante formação.

Acredito que é preciso fazer da sala de aula um “lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2017, p. 16), por meio de “práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem a sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2017, p. 36), o que é um dos meus grandes desejos ao professorar: mostrar caminhos, opções e possibilidades que sejam descobertas pelos próprios estudantes, conduzidas ou guiadas por mim, mas muito mais por eles mesmos, auxiliando em um processo de autodescoberta de suas inteligências, de seus desejos e dos seus sonhos, caminhando para a “emancipação” dos sujeitos. Quanto mais liberdade e autonomia no processo de aprendizagem, maior a chance de que os estudantes aprendam entre eles e com eles mesmos, o que não significa uma ausência de responsabilidade por parte do professor, pelo contrário: é assumir, enquanto professora, a função de educar para a emancipação em consonância com a filosofia de Jacques Rancière, abordada na obra *O mestre ignorante* (2015), publicado originalmente em 2007.

Em seu livro, Rancière aborda o que ele chama de “cinco lições sobre a emancipação intelectual”, refletindo sobre as atitudes e práticas que fazem parte do conjunto de ações do “mestre” e que contribuem (ou não) para que os alunos (e os mestres) alcancem a chamada emancipação. O autor considera que “para emancipar o outrem, é preciso que se tenha

emancipado a si próprio” (Rancière, 2015, p. 57), de modo que a ação de emancipação/libertação seja coletiva: não posso dar liberdade ao outro se não me liberto das minhas razões ou certezas. É preciso compreender que este outro tem a sua inteligência, e por isso, faz-se necessário estabelecer uma “igualdade das inteligências”, ou seja: partir do pressuposto de que todos tem a sua inteligência e que, portanto, são igualmente capazes de alcançar a emancipação intelectual, de modo que uma inteligência não prevalece sobre a outra. Não há, por essa ótica, uma hierarquia das inteligências e sim um encorajamento das capacidades e possibilidades de cada um.

Nesse sentido, acredito que a sala de aula é um espaço no qual é possível e necessária a existência e a efetivação de ações que vislumbram a igualdade a partir do momento em que os sujeitos daquele espaço são reconhecidos em um patamar de igualdade das inteligências, observando as subjetividades e trajetórias de cada um, por meio de uma ética amorosa de trabalho com vistas à emancipação dos sujeitos. “A igualdade, portanto é uma questão de corpos e vozes” (Greco *apud* Carvalho, 2022, p. 197) que compartilham um espaço e um tempo comum (neste caso, o escolar). Esta reconhecida

igualdade se dá em ato e expressa-se em formas políticas que supõem: reconhecimento das subjetividades e das suas diversas trajetórias; relações de autoridade assimétrica, mas não hierárquica; uma autoridade que se exerce de modo emancipatório; temporalidades disruptivas e saberes poéticos; emancipações inacabadas, sempre em processo (Greco *apud* Carvalho 2022, p. 195-196).

A obra *Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação*, organizada por José Sérgio Fonseca de Carvalho (2022)⁴³, reúne textos de Rancière e de pesquisadores em educação que discutem e aprofundam parte das reflexões e teorias do filósofo em diversos contextos escolares e a partir das possibilidades que seus escritos sugerem para a educação emancipatória e política. No próprio texto intitulado *Sobre o mestre ignorante*, cuja apresentação aconteceu “pela primeira vez em 2002, em uma conferência na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulada ‘O Valor do mestre: igualdade e alteridade na educação’” (Carvalho, 2022, p. 51), Rancière pontua:

⁴³ Esta obra foi lida na íntegra e discutida junto ao Grupo de Estudos coordenado pela Professora Doutora Heloíse Vidor, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Pedagogia das Artes Cênicas” do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAC/UDESC), do qual faço parte desde 2021. Os encontros para esta leitura compartilhada aconteceram semanalmente durante o ano de 2023, contribuindo amplamente para as reflexões e os aprofundamentos dessa tese.

A sociedade é um mecanismo regido pelo peso dos corpos desiguais, por um jogo de desigualdades compensadas. A igualdade só pode ser introduzida à custa de torná-la desigual, de transformá-la em seu contrário. Apenas os indivíduos podem ser emancipados. E tudo o que a emancipação pode prometer é aprender [...] como ser igual em meio a uma sociedade regida pela desigualdade e pelas instituições “explicadoras” (Rancière *apud* Carvalho, 2022, p. 63-64).

Sendo a igualdade – assim como a emancipação – algo possível de ser verificado nos sujeitos e não nas instituições que regem a nossa sociedade, considero fundamental identificar possíveis ações que contribuem para a emancipação dos indivíduos que estão presentes no professorar. Acredito, portanto, que um caminho possível é proporcionar aos estudantes um espaço para a pulsão dos corpos, o encontro, o reconhecimento e a aceitação de suas subjetividades, a partir de uma ética amorosa de trabalho. Assim, “a inteligência é a ação e busca, antes de ser uma combinação de ideias. A vontade e potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser uma instância de escolha” (Rancière, 2015, p. 83). E este ponto é um ponto chave para o trabalho que venho desenvolvendo aqui. A inteligência é ação e exercício. A criatividade é ação e exercício. O teatro é ação e exercício. A escrita é ação e exercício.

Novamente, o caráter artesanal reverbera nessa pesquisa: falamos anteriormente sobre o caráter artesanal da escrita, da ação verbal e agora, Rancière nos provoca a pensar que “no ato da palavra, o homem [o mestre] não transmite o seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos” (Rancière, 2015, p. 96) para comunicar e fazer ecoar o conteúdo da mensagem naqueles que o escutam. Quase como um poema: “em certo sentido, o poema é sempre a ausência de um outro poema [...]. Todo o esforço, todo o trabalho do poeta é de suscitar essa aura em torno de cada palavra da expressão” (Rancière, 2015, p. 102). Assim, percebo a ação do professorar como um trabalho artesanal e poético, em que o manejo com as palavras, a condução das práticas, das propostas, a apresentação da matéria, tudo faz parte dos artifícios que levam ao encantamento daqueles que estão compartilhando esse espaço.

Uma frase escrita por Rancière (e que anotei nos meus cadernos escolares, logo que a encontrei em 2021 para lembrar sempre que ousasse esquecer, em meio a rotina), me encantou: “cada sujeito falante é o poeta de si mesmo e das coisas” (Rancière, 2015, p. 121). Esse pensamento traduz em poucas palavras o que penso ser essencial nos processos de criação com crianças, jovens, ou pessoas de qualquer idade. Cada um carrega em suas

palavras, em seu corpo, a sua vivência poética de vida. E despertar o olhar dessas pessoas para si mesmas é a forma mais genuína de ensinar. Ensinar que são capazes, mas não no sentido pedagogizante ou didático da palavra, mas mostrar que são responsáveis por construir seu conhecimento e encontrar o seu caminho de aprendizado.

Emancipar as inteligências é dar espaço para que o aluno trace o seu percurso observando os seus desejos, curiosidades para estimulá-lo à essa contante busca de conhecimento, ou melhor dizendo, de experiência. Uma estratégia que me parece interessante é convidar os alunos a sempre estarem em processos de experimentação. Se já fiz desse modo, como posso me desafiar? Ou a partir desse ponto, qual escolha eu faço a partir de agora? Assim, “o estudante [...] é sempre um pesquisador. E o professor é, em primeiro lugar, um homem que fala com o outro, que conta histórias e devolve a autoridade do saber à condição poética de toda transmissão de palavras” (Rancière, 2022, p. 59-60).

Para os sujeitos que ocupam o espaço escolar, esses estudantes que antes de qualquer nomenclatura são seres humanos, de tudo o que lhes acontece na trajetória escolar o que fica (na pele, no coração, na memória) são as experiências. É o cheiro da merenda, o sabor, o barulho da turma, dos corredores, as conversas paralelas, as roupas, a nota ruim, o parque, o jeito de um e de outro. E isso não é suposição. Basta perguntar num círculo de amigos o que ele lembra da época da escola, ou ainda, perguntar para a sua turma do ano corrente o que ficou marcado do ano anterior. É claro que as respostas são múltiplas, assim como as experiências. Mas a questão, para mim, é como fazer das salas de aula em que atuo, um lugar para viver, de fato, experiências?

Vivemos há tempos o que Walter Benjamin (1892-1940), sociólogo e filósofo judeu alemão, chamou de “pobreza de experiência [que] não é mais privada, mas de toda a humanidade” (Benjamin, 1994, p. 115), em seu texto *Experiência e pobreza* (1994) originalmente datada de 1933. Algo por ele descrito como uma verdadeira “barbárie”, que “impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco” (Benjamin, 1994, p. 116) e que podemos relacionar com a profunda crise que situamos anteriormente a educação. Há uma crise também nas experiências, que parece acomodar os sujeitos em suas posições confortáveis ou desconfortáveis, o que nos priva de aprofundar relações e vivências. Parte dessa reflexão é decupada por Larrosa em seu livro *Tremores: escritos sobre experiência* (2016), em que atenta para o fato de que somos cada

vez mais consumidos por informações, dados, estatísticas, fatos, e cada vez menos, por experiências.

Em *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, primeiro capítulo da obra citada, o autor nos mostra que a “informação” ao lado da “opinião” formam uma pseudo “aprendizagem significativa”. Uma vez que os sujeitos estão informados sobre algo e podem, a partir de tal informação, opinar sobre, acontece a aprendizagem. Aqui entra também a questão sobre o tempo. Tudo é rápido, acelerado, frenético: “O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (Larrosa, 2016, p. 22). Como precisamos aprender muitas coisas em um espaço curto de tempo, não conseguimos “dar conta” de tudo. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem uma conexão significativa entre acontecimentos” (Larrosa, 2016, p. 22) e assim, inibem a experiência. Além dos fatores informação, opinião e tempo, há o “excesso de trabalho”: é preciso produzir. Assim não há espaço para a experiência, uma vez que esta demanda tempo livre – que é essencialmente o que defendemos no lugar-escola.

O filósofo reflete, ainda, sobre o próprio “sujeito da experiência”, que “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2016, p. 25). Logo, “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (Larrosa, 2016, p. 25). Para o autor, a palavra paixão abre espaço para diferentes compreensões. Podemos enxergá-la como algo relacionado ao “sofrimento ou um padecimento”, ou como uma “responsabilidade em relação com o outro”, ou ainda, “a uma experiência do amor” (Larrosa, 2016, p. 29-30). Esta última é a definição que parece fazer mais sentido para essa pesquisa, da paixão compreendida como algo que nos acontece (assim como a experiência) e portanto, pode ser vista como uma ação transformadora.

“Estava andando de bike e dei um grau”

*6º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Tubarão/SC. Maio, 2023*



Figura 20 – Oficina ETC – Florianópolis/SC. 2023. Foto: Túlio Fernandes Silveira

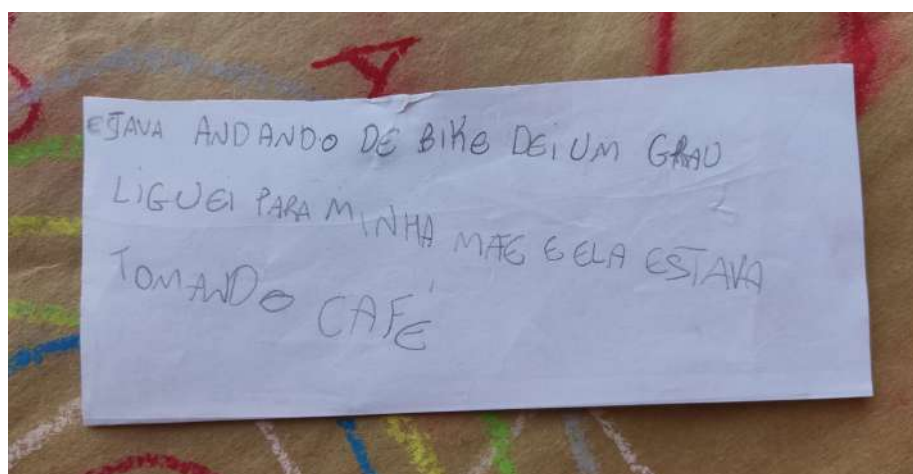
Um episódio marcou especialmente a Oficina ETC na escola da cidade de Tubarão/SC. Quase ao fim da rodada do primeiro jogo, **Nome e Ação**, um garoto do 6º Ano surpreendeu a todos quando, após dizer o seu nome, fez um movimento de fechar os punhos e empurrar as mãos em direção ao chão (um soco), enquanto bateu um dos pés firmemente no piso de madeira e gritou com muito força um “AH!”, vindo da garganta, que pôde ser interpretado como um “Chega!”, “Basta!”, “Não aguento mais!”. Os olhos dele pareciam saltar para fora: um grito que continha muita emoção, força, nenhuma timidez ou medo. A turma toda se surpreendeu com aquele gesto. Houve aplausos, risadas e todos repetiram o nome e o gesto buscando reproduzir a força e intensidade daquele garoto. Mas claro que nada foi comparado à verdade presente naquele gesto, naquele corpo.

Durante o encontro, soube que o garoto é um estudante imigrante, que não fala português. A professora fez questão de mostrar sua familiaridade com um aplicativo de celular que traduzia tudo o que ela dizia para o estudante, do mesmo modo que traduzia o que ele queria dizer para ela. Mas não precisou de tradução para aquele gesto, o grito, o olhar. A ação do garoto e a sua presença corporal disse muito mais sobre ele do que a tradução do aplicativo seria capaz de captar. Após esse episódio, os olhos do garoto brilhavam: muitos queriam estar ao lado dele, jogar com ele, tentar entender o que ele dizia. Será que era sempre

assim? Pela reação da professora, pareceu que não. Acredito que aquele jogo inicial, aparentemente simples, provocou uma mudança na forma com que aqueles estudantes olhavam e se relacionavam diariamente uns com os outros. Infelizmente, não tenho foto do garoto ou desse momento. Mas fica registrado na memória (e no corpo) daquelas pessoas que compartilharam aquele espaço comigo, como uma experiência que, de fato, possa ter transformado as pessoas e as relações naquele lugar a partir dessa mudança de perspectiva sobre o outro. Aquele garoto que, anteriormente, não conseguia dialogar com o restante da turma, não apenas por uma questão da língua, mas por questões culturais, pôde ocupar um espaço em patamar de igualdade com os demais, a partir de um exercício que buscava a interação e a expressão da sua singularidade, compartilhada com o grupo.

A turma em questão mostrou durante grande parte da Oficina ETC muitas falas preconceituosas, não diretamente para o garoto imigrante citado, mas dos sujeitos todos entre si. Ações verbais de violência com relação à sexualidade, questões de gênero, religiosidade, comportamento, roupas, cabelos. Tudo era um motivo para julgar, apontar, inferiorizar o outro. Ações como essa são muito comuns de serem encontradas no espaço escolar.

A diversidade social, cultural, econômica são fatores que parecem provocar ainda mais motivações gerando a comparação e o julgamento entre as pessoas da turma e aparecem nas textualidades como podemos notar nos exemplos a seguir.

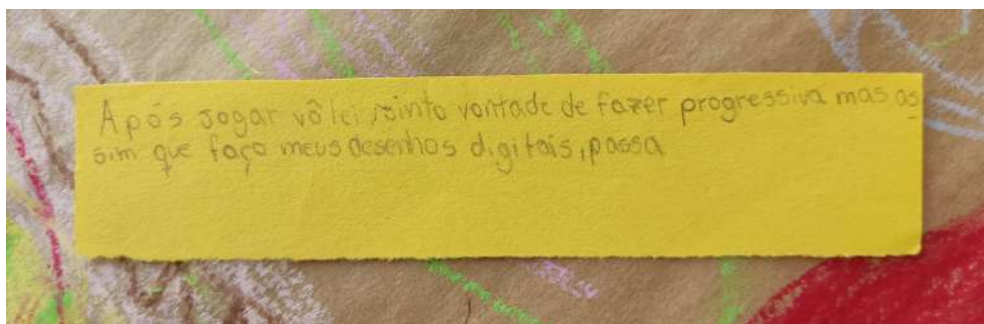


Exemplo 1

Textualidade produzida a partir do jogo **Nome e Ação**

A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Tubarão. 2023⁴⁴

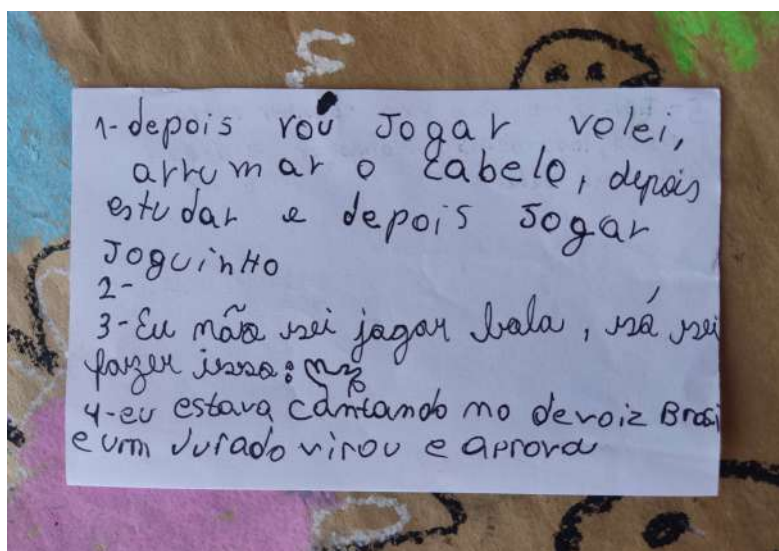
⁴⁴ “Estava andando de bike dei um grau liguei para minha mãe e ela estava tomando café.” A. 6ºAno do Ensino Fundamental. Tubarão. 2023



Exemplo 2

Textualidade produzida a partir do jogo **Nome e Ação**

A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Tubarão. 2023⁴⁵



Exemplo 3

Textualidade produzida a partir do jogo **Nome e Ação**

A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Tubarão. 2023⁴⁶

Como fazer então, para que os sujeitos saiam do modo “julgamento”, “opinião”, “comparação” e possam abrir espaço para a experiência, a liberdade, a escuta, a criação?

Uma das formas que encontrei é ressignificando as ações cotidianas, os gostos de cada um, colocando as singularidades em outros contextos, permitindo que as pessoas participantes olhem para o outro, escutem, escrevam a partir da ação do outro e depois possam ver esse movimento acontecer com as suas próprias ações.

⁴⁵ “Após jogar vôlei, sinto vontade de fazer progressiva mas assim que faço meus desenhos digitais, passa.” A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Tubarão. 2023

Nesse movimento circular no qual ora estou observando, ora estou sendo observado, acredito que cada vez mais as pessoas vão percebendo a potência da diversidade de ações, que são reflexos de suas individualidades, referências e seu repertório social e cultural, contribuindo para a emancipação das inteligências no sentido já posto de dar espaço para que o estudante trace o seu próprio percurso, a fim de estimulá-lo a descobrir sua própria forma de conhecer e experimentar.

Assim, toda a textualidade é permitida. Procuo deixar claro que não há uma forma única de desenvolver a escrita a partir da cena e que o interessante dos exercícios realizados na Oficina ETC é justamente a variedade de textualidades que ela permite criar.

Portanto, a leitura dessas textualidades compartilhadas durante o encontro é fundamental: os estudantes podem reconhecer a diversidade em todos os sentidos e palavras que poderiam ser utilizadas para gerar uma comparação, por exemplo, passam a ser vistas como um material para a criação. Desse modo, toda a diversidade e singularidade são bem vindas, quando apreendidas pelos estudantes como algo que pode trazer mais elementos, materialidades, subjetividades e não algo com o qual eu devo me preocupar em realizar um comentário ou uma crítica. Não é uma “virada de chave” imediata, porém, com a repetição dos exercícios, pude observar que isso aconteceu no tempo pretendido da Oficina ETC com a turma de 6º Ano do Ensino Fundamental na escola da cidade de Tubarão, por exemplo.

Acredito que ao ler e recriar essas referências e singularidades, realizo um movimento de olhar para si e olhar para o outro, o que conseqüentemente gera um pensar sobre si e pensar sobre o outro, agir sobre si e agir sobre o outro que acredito serem pequenas ações de transformação do espaço e dos sujeitos nesse lugar-escola.

⁴⁶ “1 – depois vou jogar vôlei, arrumar o cabelo, depois estudar e depois jogar joguinho/ 2 – / 3 – Eu não sei jogar bola, só seu fazer isso: / 4 – eu estava cantando no devoiz Brasil e um jurado virou e aprovou”. A. 6ºAno do Ensino Fundamental. Tubarão. 2023



3.3 Amar como ação para mover o corpo e deslocar o tempo.

“Não há lugar para o amor na sala de aula” (hooks, 2017, p. 262). Embora esta afirmativa de bell hooks se refira ao meio acadêmico (que é o contexto educacional sob o qual a autora lança tal perspectiva), identifico relações com este apontamento no ensino do teatro na educação básica, no qual exerço o meu professorar. A autora escreve que entramos “na classe determinados a apagar o nosso corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, [e assim] mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos de que a paixão não tem lugar na sala de aula” (hooks, 2017, p. 254). “Apagar” nosso corpo, como a autora descreve, é apagar também as paixões, emoções, sensações que nele carregamos, numa tentativa de neutralidade impossível de ser alcançada. “Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (hooks, 2017, p. 253). Abrir espaço para o amor, a paixão, o prazer na sala de aula, é possibilitar a presença do corpo inteiro nesse espaço, assumindo a existência de corpos ativos, pensantes e pulsantes no ambiente escolar. “O que fazer com o corpo na sala de aula?” (hooks, 2017, p. 253). Ao trazer o amor e a paixão para o ambiente escolar, colocamos o corpo como um todo no centro da conversa.

Sara Bertrand, escritora, historiadora e jornalista chilena, traz escritos que contribuem para a reflexão sobre essas perguntas no livro *Patos e lobos marinhos: conversa sobre literatura e juventude* (2021). No capítulo intitulado *Qual é o medo dentro da linguagem?* a autora escreve.

Ensinaram-nos a honrar as formas. O que é certo e o que é errado. Ensinaram-nos a esconder nosso desejo, a desprezar nossa efervescência física. Ensinaram-nos a manter distância, não mostrar, enquanto nosso corpo se transforma, se desenvolve e morre. Queremos que nossos jovens perpetuem essa conversa? Parece-me que não, que é hora de questionar o cânone e libertar o corpo. Permitir que as vozes circulem, todas as vozes; escutar nossas histórias, tantas histórias [...] escutar nossos corpos, todos os corpos, sobretudo porque nele há mais inteligência do que queremos reconhecer (Bertrand, 2021, p. 80-81).



Figura 21 – Oficina ETC – Palhoça/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

Na Oficina ETC, procuro enfatizar nos exercícios a importância de um escrever em ação concomitante à prática corporal das pessoas participantes. Um fazer que perpassa o corpo interna e externamente como estímulo para a criação de uma escrita que tem relação com aquilo que é íntimo, profundo, quase secreto, e que normalmente não é para ser exposto. Nas atividades propostas, o exercício corporal não está atrelado a uma ideia de aquecimento ou preparação para a cena teatral, mas a uma concepção do corpo que, quando está em movimento, acessa outras possibilidades criativas. “Escutar nossos corpos”, como afirma a autora, se faz necessário para compreender esta inteligência que não acontece somente no campo mental, mas em toda a integração deste corpo físico.



Figura 22 – Oficina ETC – Palhoça/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

“Estátuas não falam né”

*7º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Municipal de Educação Básica: Itapema/SC. Maio, 2023*



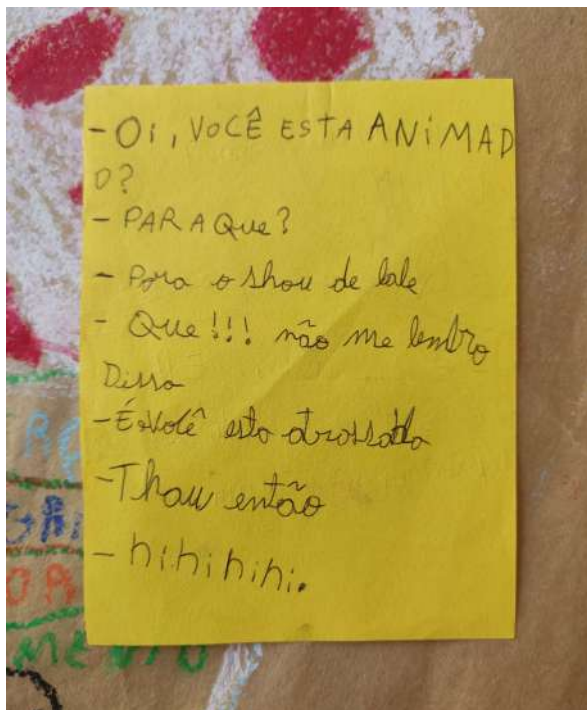
Figura 23 – Oficina ETC – Itapema/SC. 2023. Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

Alguns exercícios que fazem parte do planejamento da Oficina ETC, foram realizados ou não conforme a quantidade de participantes e/ou do espaço físico em que a oficina aconteceu. Tratam-se de práticas que algumas vezes demandam um espaço mais amplo, no qual não há mesas e cadeiras ou em que essas possam ser afastadas para um exercício corporal mais intenso.

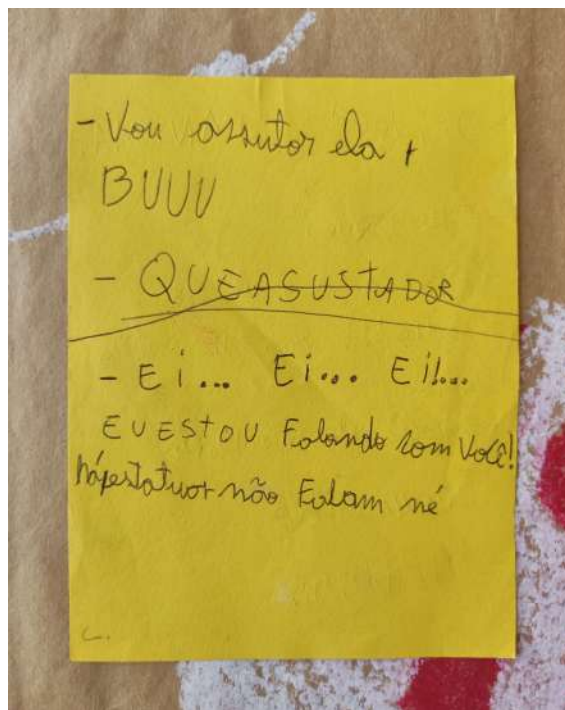
Um deles era um desdobramento do exercício chamado “Hipnotismo colombiano” (Boal, 2004, p. 91). Nesse jogo, um participante guia o colega com a palma da mão em frente ao seu rosto, provocando uma movimentação do corpo do outro (e do seu) e deste corpo no espaço, sem desviar o olhar do ponto da hipnose. Gosto de realizar o jogo com uma música instrumental para que as pessoas participantes experimentem uma forma diferente de interagir com o próprio corpo e o espaço.

Ao término de uma música, de três a quatro minutos, peço que as participantes congelem no espaço. Então, aqueles que estavam guiando os colegas, podem observar as estátuas que se formaram pela sala. A este desdobramento do jogo da hipnose passei a chamar de **Estátuas em Fala-Ação**. Pedi para que cada pessoa memorizasse bem a sua posição de estátua e que o colega que foi o guia nomeasse a estátua do outro. Repetimos o exercício, para que todos pudessem passar pela experiência ser hipnotizado e de ser o hipnotizador. Na

próxima etapa do exercício, duas pessoas refaziam a sua posição como estátuas, enquanto as outras observavam as posturas e produziam textualidades possíveis a partir das imagens corporais dos seus colegas. Os exemplos abaixo foram realizados com uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola da cidade de Itapema/SC.



Exemplo 1



Exemplo 2

Textualidades produzidas a partir do jogo **Estátuas em Fala-Ação**

A.7º Ano do Ensino Fundamental. Itapema. 2023⁴⁷

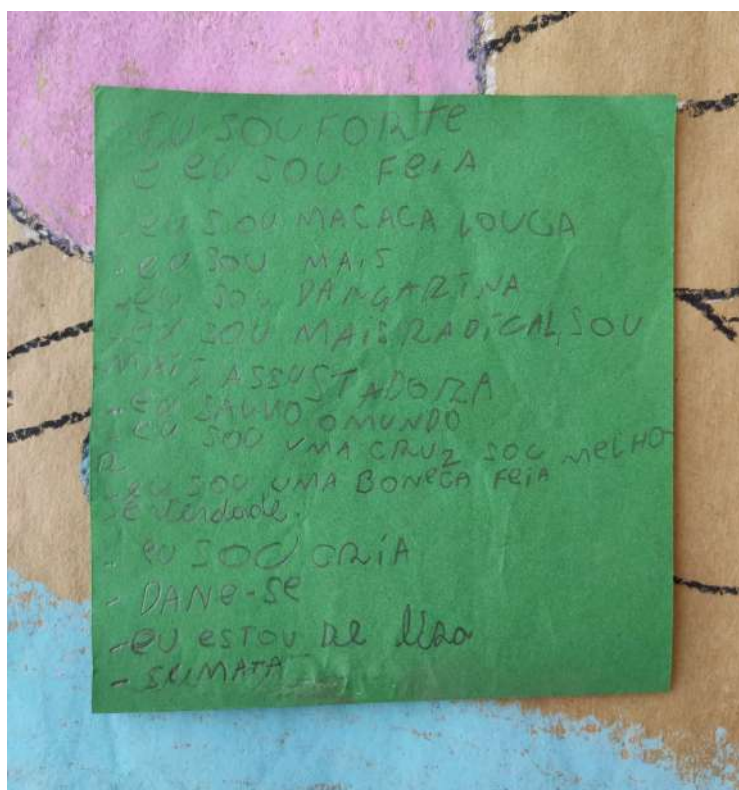
Nesse contexto, a Oficina ETC aconteceu na brinquedoteca da escola municipal: uma sala que, segundo informado pela direção, só poderia ser utilizada pelas crianças dos Anos Iniciais e justamente por isso, considerou que seria um ótimo espaço para receber a oficina. A turma participante ficou extremamente feliz em ocupar aquele espaço, alguns pela primeira vez, com chão de madeira e almofadas que deixavam o ambiente agradável e acolhedor.

Os **Exemplos 1 e 2** são textualidades produzidas por uma mesma estudante, a partir da observação de dois grupos diferentes no jogo **Estátuas em Fala-Ação**, em forma de diálogo. No **Exemplo 3**, a forma com que a estudante escreveu difere do diálogo tradicional,

⁴⁷ Exemplo 1: “Oi, você está animado?/ Para que? / Para o shou de bale/ Que!!! não me lembro disso/ É e você esta atrasada/ Tchou então/ hihihihii.” Exemplo 2: “Vou assustar ela, buuu/ QUE ASUSTADOR/ Ei... ei... ei...Eu estou falando com você há, estátuas não falam né” A.7º Ano do Ensino Fundamental. Itapema. 2023

experimentando frases de afirmação de identidade daquelas estátuas, quase como um jogo com as palavras, que sugere uma comparação ou uma espécie de competição entre as estátuas da cena: “Eu sou forte/ e eu sou feia/ eu sou macaca louca/ eu sou mais/ eu sou dançarina/ eu sou mais.”

Esta comparação, entretanto, não estava presente na cena realizada entre as estátuas: foi um modo de ver, uma leitura da própria pessoa que observou as estátuas e criou esta relação entre elas, a partir da observação daqueles corpos em cena. Tanto que, nos **Exemplo 1** e **2**, não surgiram o aspecto comparativo/competitivo, evidenciado no **Exemplo 3** a seguir.



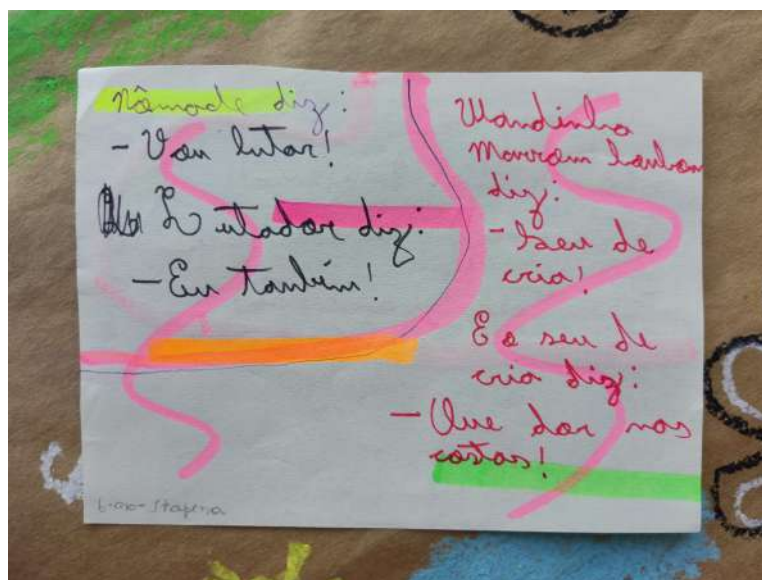
Exemplo 3
Textualidades produzidas a partir do jogo **Estátuas em Fala-Ação**
A.7º Ano do Ensino Fundamental. Itapema. 2023⁴⁸

Nessas textualidades produzidas a partir de práticas corporais por meio da pedagogia do teatro surgiram palavras, nomes, gírias que fazem parte da cultura jovem e da internet, como podemos notar nestes exemplos. Embora as estátuas representadas pelos colegas nem

⁴⁸ Exemplo 3: “Eu sou forte/ e eu sou feia/ eu sou macaca louca/ eu sou mais/ eu sou dançarina/ eu sou mais radical, sou mais assustadora/ eu salvo o mundo/ eu sou uma cruz sou melhor/ eu sou uma boneca feia/ é verdade/ eu sou cria/ dane-se/ eu estou de boa/ se mata.” A.7º Ano do Ensino Fundamental. Itapema. 2023

sempre tragam a referência física evidente de determinado personagem, no momento em que um estudante dá o título para a estátua do seu colega, basta uma troca de olhares para que o outro identifique aquela imagem com alguma figura já conhecida. Em algumas realidades, isto é mais evidente, como foi o caso da escola em Itapema/SC.

É um escrever que advém de uma leitura do corpo do outro, interpretada a partir de um outro corpo que carrega diversas referências, produzindo textualidades ora semelhantes, ora divergentes, como nos exemplos apresentados. De um modo geral, por serem exercícios de escrita que partem da relação entre os corpos em ação, há um predomínio da forma dialógica na produção das textualidades. Embora nem sempre haja um direcionamento sobre produzir um diálogo, acredito que o predomínio dessa forma se dá justamente em função dos exercícios propostos que sugerem a relação entre duas, três ou quatro pessoas em cena.



Exemplo 4
Textualidades produzidas a partir do jogo **Estátuas em Fala-Ação**
A.7º Ano do Ensino Fundamental. Itapema. 2023⁴⁹

Após todos terem realizado a escrita a partir do estímulo da cena, realizamos a leitura dos escritos em voz alta. Procuro ressaltar que não é um jogo competitivo, sobre quem escreveu mais ou sobre quem acertou a ideia da estátua do outro, e sim um exercício para criar textualidades a partir da observação do corpo e da expressão do outro, que somadas à interpretação e às referências de cada pessoa, acabam resultando em escritos diferentes.

⁴⁹ “Nômade diz: - vou lutar!/ Lutador diz: - Eu também!/ Wandinha marrom bombom diz: - Seu de cria! E o seu de cria diz: - Que dor nas costas.” A.7º Ano do Ensino Fundamental. Itapema. 2023

Esses escritos, posteriormente, são redistribuídos em pequenos grupos, que agora passam à encenação destes, ou seja: do corpo passam para a escrita e da escrita retornam para outros corpos que quando vão para a cena, já carregam novas interpretações e significações daquelas textualidades produzidas. Desse modo, acredito que um exercício corporal em que o movimento é estimulado de modo lúdico e sensível, desperta para outras possibilidades de criação que interfere também na produção escrita: um corpo que escreve em ação e a partir da ação e assim carrega a ação para dentro da própria escrita e permite um envolvimento do corpo com todo o fazer artístico proposto na oficina.



Em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), bell hooks traz um capítulo intitulado *Eros, erotismo e o processo pedagógico* no qual faz referência a obra *The Passionate Life*, de Sam Keen (professor, escritor e filósofo dos Estados Unidos) para discorrer sobre a presença do *Eros* na sala de aula. Os leitores são convidados a “lembrar que, em sua mais antiga concepção, ‘a potência erótica não se limitava ao poder sexual, mas incluía a força motriz que impulsionava todas as formas de vida de um estado de mera potencialidade para um estado de existência real’”, defendendo, assim, “a presença do erótico na sala de aula para auxiliar o processo de aprendizado” (hooks, 2017, p. 257), retomando o sentido grego do termo *Eros*, cujo significado é “desejar com muito amor”.

A compreensão de que *Eros* é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica. [...] Keen pergunta: ‘Que formas de paixão podem nos tornar íntegros? A quais paixões podemos nos entregar com a certeza de que elas expandirão, e não diminuirão, a promessa de nossas vidas? A busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática é uma dessas paixões. Na medida em que os professores contribuem com essa paixão, que tem de ser baseada fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos inspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das relações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre o mundo exterior e o mundo interior da academia [e da escola] desaparece. Sob muitos aspectos, isso é assustador. Nada na minha formação de professora me preparou de verdade para ver meus alunos transformando a si mesmos (hooks, 2017, p. 258).

Nesse sentido, defendo a ideia de que para que haja ensino, partilha, aprendizagem, é preciso que haja amor e paixão: uma força motriz que impulse e mobilize os sujeitos, fazendo-os desejar intensamente algo. A partir dessa motivação interna, os sujeitos da aprendizagem não compartilham somente o mesmo espaço, mas passam a compartilhar algo muito mais profundo: suas próprias paixões e o seu amor. Porém não o amor sentimental ao qual somos culturalmente ensinados a esperar sua chegada de modo passivo e sim o amor como ação. No livro *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021), bell hooks nos apresenta o amor (também) sob esta perspectiva.

Começar a pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use essa palavra automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento. Somos com frequência ensinados que não temos controle sobre nossos ‘sentimentos’. Contudo, a maioria de nós aceita que escolhemos nossas ações, que a intenção e o desejo influenciam o que fazemos. Também aceitamos que nossas ações têm consequências (hooks, 2021, p. 55).

Escolher utilizar estas palavras – amor, paixão, desejo – em uma pesquisa científica (Freire, 2002), pode soar como algo ingênuo: a figura de uma professora apaixonada por seus estudantes e por sua profissão, que entrega sua vida ao que faz, por amor. Mas não é sobre o amor romântico, idealizado e passivo ao qual me refiro nesse trabalho. Ao pensar sobre as possibilidades de trazer o amor e a paixão para a pesquisa, me deparei com a perspectiva do amor como uma escolha e atitude. Eu escolho agir a partir de uma ética amorosa em sala de aula, para estimular outras pessoas a fazerem o mesmo em suas práticas diárias. Optar por uma ética amorosa no professorar condiz com o desejo de educar pessoas mais sensíveis por meio do fazer artístico, e mais especificamente, por meio da escrita e do teatro.

Nessa mesma obra, bell hooks reflete sobre a importância da presença do amor naquilo que escolhemos fazer na vida. “A maioria das pessoas não cresce sabendo que o trabalho que escolhemos terá grande impacto em nossa capacidade de ter amor-próprio [...]. E quando trabalhamos com amor, criamos um ambiente de trabalho amoroso” (hooks, 2021, p. 101-102) que acredito ser fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integram os sujeitos nas salas de aula. Ao criar um “ambiente de trabalho amoroso” abrimos espaço para que os sujeitos encontrem, por si mesmos, as paixões que possam reverberar, sacudir, mover seus corpos com essa força motriz do *Eros*, como expansão em vida, de conhecimento e de perspectivas. Sem este estímulo que provém da própria paixão e do amor dos sujeitos presentes na sala de aula, a experiência (profunda) compreendida a partir das referências de Benjamin (1994) e Larrosa (2016) não acontece e não transforma.

Como sinalizado na primeira parte deste trabalho, Paulo Freire destacou em muitos de seus escritos a presença do amor no processo de ensinar (e de aprender), afirmando que “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista” (Freire, 2002, p. 10), inspirando educadores e educadoras; é o que a própria bell hooks, por exemplo, afirma em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), no capítulo em que trata especificamente sobre o encontro com Paulo Freire no qual reflete, em forma de diálogo entre a sua pessoa – Gloria Watkins – com a sua própria persona escritora – bell hooks – o quanto a filosofia e a prática do educador influenciaram nas suas ações, escritos e posicionamentos. Segundo Freire, “a aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência” (Freire, 2003,

p. 125) porque, apesar de clichê, nossas atitudes demonstram muito daquilo que somos e acreditamos para além das nossas palavras. No terceiro capítulo do livro *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica* (2019), Walter Kohan, natural de Buenos Aires/Argentina, filósofo e professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, se dedica a pensar sobre o amor a partir da reflexão sobre a filosofia de Paulo Freire.

A relação entre amar o ensinar e amar o aprender é complexa, multifacetada, entrelaçada: o amar ensinar precisa e se alimenta do amar aprender; mas também o amar aprender se alimenta e precisa do amar ensinar; finalmente, amar ensinar, ao amar aprender, se alimenta a si próprio: quem ensina amorosamente não apenas aprende o que ensina, mas também aprende amorosamente, no ensinar, a ensinar. Como resultado, o amor pedagógico transforma: quem ama ensinar não sai da mesma forma depois de ensinar, não pode ensinar da mesma forma, porque ama aprender ao ensinar (Kohan, 2019, p.129).

Ao levar para a sala de aula meus saberes sobre teatro, penso que não levo somente o conteúdo. O que carrego para compartilhar com os estudantes é a minha paixão sobre aquela matéria que escolhi como profissão. Antes de compreender o teatro como matéria de estudo, entendo que seja necessário compreender o teatro como a arte que de fato ele é, resgatando nas minhas memórias e vivências a força motriz que me levou a escolhê-lo como um campo possível de permanência.

Uma semana antes de eu escrever a primeira versão desse tópico, fui convidada a fazer uma fala junto a outras professoras de Artes Cênicas, Arte e Teatro da Grande Florianópolis para estudantes da segunda fase do curso de Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado de Santa Catarina. Na ocasião, as pessoas cursavam a disciplina de Metodologia do Ensino do Teatro II (Escola). Destaco a importância de ações como essa que de fato procuram integrar professoras em exercício nas diferentes esferas escolares (municipal, estadual, rede particular e espaços de privação de liberdade) com estudantes universitários da licenciatura, para que possam conhecer experiências e possibilidades de atuação como docentes.

Ficou evidente, durante a conversa, o cansaço presente na fala de grande parte dos profissionais que estavam compartilhando suas experiências escolares, com relação à sua profissão: um esgotamento físico, em função do deslocamento para lecionar em diferentes escolas a fim de garantir um salário razoável somando (na maioria das vezes) dois ou mais locais de trabalho; um esgotamento mental, colocado na fala de uma das professoras presentes, em função da carga horária demasiada, quantidade exacerbada de turmas de diversas faixas etárias, além das demandas burocráticas que exigem uma preocupação e uma

disponibilidade que, por vezes, retiram tempo de qualidade do profissional para planejamento da disciplina, formação, ou mesmo descanso; falta de tempo para planejamento dos conteúdos, das aulas, das planilhas e dos sistemas que controlam e organizam as disciplinas escolares. Enfim, são inúmeras as dificuldades e os desafios encontrados no exercício dessa profissão.

Entretanto, durante a minha fala, procurei colocar aos estudantes presentes que, ao ocupar uma sala de aula como professoras nas disciplinas de estágio ou já graduadas, acredito na importância de lembrar quais as motivações que os levaram a fazer teatro, o que admiram como arte da cena, o porquê compartilhar com outras pessoas o fazer teatral. Antes de sermos professoras de artes, seja qual linguagem artística for, somos espectadoras e/ou fazedoras de tal arte, ou pelo menos, tivemos um contato com algum tipo de linguagem artística quando éramos estudantes. Somos artistas na posição de docentes. Levar o nosso encantamento com a arte para a sala de aula, abre possibilidades para que as outras pessoas que estão no ambiente escolar encantem-se com o objeto de estudo compartilhado. Nesse encontro com os estudantes da graduação, fui surpreendida com a presença de uma ex-aluna minha. A estudante, agora graduanda em Teatro, foi minha aluna no 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Florianópolis, na disciplina de Teatro curricular. E só o fato de encontrá-la, cerca de oito anos depois em um curso de Licenciatura, ainda mais em Teatro, faz-me acreditar na potência do encantamento, do amor e da paixão pelo que fazemos, de corpo inteiro, no ambiente escolar.

Nesse sentido, trago para o diálogo ideia do “professor *amateur*” colocada por Masschelein e Simons, como aquele que é movido e “inspirado *por* seu assunto ou por sua matéria” (Masschelein; Simons, 2022, p. 78) e que justamente por isso compreende que o amor “não é algo que pode ser ensinado”, mas que você pode despertar a paixão de alguns por aquilo que o move. No caso do meu professorar, interessa-me despertar a paixão pela escrita e pelo teatro, o amor pela palavra, pelo encontro com a sua palavra, com o seu modo de dizer, fazer e escrever. O professor *amateur* “é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações” (Masschelein; Simons, 2022, p. 78) a partir de uma ética amorosa de trabalho. Por esta perspectiva, “o professor nunca é totalmente um profissional, é pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor) [...]. Dessa maneira, é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percamos a noção do

tempo” (Masschelein; Simons, 2022, p. 77) por estarem imersos e inteiros no momento presente, de modo que possam elaborar outras percepções e formas de se relacionar com o tempo na sala de aula.

Este tempo-outro, que difere do tempo do relógio, parece ser este espaço de “suspensão” (Masschelein; Simons, 2018) em que não há uma preocupação com a produtividade exigida pela escola. Como artistas, professores e professoras de artes, sabemos que a arte de um modo geral costuma ser este lugar de encontro com um tempo dilatado, peculiar. Em uma reflexão sobre *A skholé como separação: um modo de relação com o tempo propício à fruição artística*, Thiago de Castro Leite, Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pontua:

Algo diferente acontece naquele espaço quando as luzes se apagam e atrizes e atores preparam-se para iniciar suas ações. Em face desse instante, uma outra experiência temporal se torna possível, um outro modo de perceber e interagir com o tempo. Trata-se, pois, de um tempo oportuno, justo para se assumir um papel de espectador, mais próximo do que os gregos denominavam como *Kairós*.

Kairós se configura como uma primeira qualificação em *Chronus*. Nele, o que está em jogo não é uma relação quantitativa, de experimentar mais ou menos tempo, mas qualitativa. Se em *Chronus* todas as partes do tempo se equivalem, em *Kairós* um instante de tempo aparece de maneira única. [...] Ao desfrutar dessa oportunidade, instaura-se, pois, um terceiro modo de relação temporal, constituinte de toda experiência estética e chamado, na antiguidade grega, de *Aión*, um tempo cuja característica também se distancia da marcação quantitativa presente em *Chronus* (Leite, 2022, p. 410-411).

“Perder a noção de tempo” em sala de aula seria, então, abrir espaço para a instauração de um tempo-outro: esse tempo *Aión*, da fruição artística, no qual os estudantes possam sentir o tempo de um modo ampliado, aproximado talvez da experiência que sentimos ao presenciar uma peça de teatro, por exemplo. Essa reflexão é proposta também por Túlio Fernandes Silveira (2023), doutorando em Artes Cênicas na Universidade do Estado de Santa Catarina, a partir do pensamento do pesquisador e professor Doutor Walter Kohan (2028) em um artigo intitulado *Perigo em alto mar: reflexões acerca do tempo da aula de Arte/Teatro, da escola e da vida de todos os dias*, no qual pontua: “Se colocarmos em questão o tempo da aula de Arte na escola, podemos perceber que essa matéria possui uma potência para se aproximar de um tempo *aiônico*” (Silveira, 2023, p. 13), por ser justamente o tempo da criação, distinto de um tempo cronológico e produtivo.

Em uma entrevista realizada no ano de 2015, publicada sob o título *A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan* (Dário Jr.; Silva, 2018) o professor doutor

nos convida a refletir sobre estas temporalidades mencionadas e sobre a experiência, colocando que esta última “tem esse ‘per’ no meio que é o mesmo ‘per’ de percurso, por exemplo, que significa movimento. Ou seja, a experiência é como um deslocamento, como um movimento, como sair de um lugar e encontrar outro lugar” (Kohan *apud* Dário Jr.; Silva, 2018, p. 299). Segundo Kohan:

Aion, o tempo, é uma criança que cria; seu reino, o reino de *aion*, é o reino de uma criança. É bonito isso, é muito bonito porque significa isso, as crianças não tem rotina, é como dizer que a criança está em outro tempo. A criança não está nesse tempo numerado, sequencial, que é um tempo mais adulto. O tempo da criança é um tempo aiônico, é um tempo de experiência e de intensidade. [...] mas pensem na escola que vocês habitam hoje, pensem na experiência que se tem na escola que vocês habitam, pensem na experiência do tempo que vocês têm na escola, pensem na experiência do tempo que uma criança pode ter nela, e pensem como o que nós fazemos na escola abre ou fecha formas de experimentar o tempo, da vida e da própria infância (Kohan *apud* Dário Jr.; Silva, 2018, p. 303).

Como proporcionar, então, experiências no espaço escolar que provoquem essa mudança na relação com o tempo, não apenas com as crianças (que são o foco da citação acima) mas incluindo os jovens e por que não dizer os próprios adultos – professores e professoras – que compartilham o tempo comum dedicado a esta paixão, que é (ou, defendo que ao menos deveria ser) a própria matéria de estudo?

Acredito que as práticas realizadas na Oficina ETC abrem espaço para que os estudantes – crianças e jovens – possam entrar em contato com a matéria de estudo, que nesse caso são o teatro e a escrita, de modo que experimentem este tempo “em deslocamento”, percebendo a si mesmos e aos outros por distintos ângulos. Proponho a relação com um tempo-outro na Oficina ETC a começar pela própria organização cronológica dos encontros, ao retirar os estudantes do formato de 45 (quarenta e cinco) minutos de aula e realizar um intensivo por aproximadamente 3 (três) horas, ocupando o período todo de aula. Para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o tempo maior com uma mesma professora em sala é algo que já difere bastante da rotina escolar, em que há a troca constante de professores e atividades em um espaço curto de duração. Embora o tempo cronometrado pelo relógio em si não seja o fator determinante da qualidade dos encontros, a duração ampliada da oficina mostrou ser um fator importante para que as crianças e os jovens pudessem de fato ter o tempo do relógio como um aliado ao tempo da experiência.

Assim, com um tempo expandido, as relações vão se estabelecendo durante os exercícios propostos, sem a pressa que muitas vezes parece acelerar e limitar os processos coletivos e individuais em sala de aula. Entretanto, embora a realidade proposta nas oficinas tenha essa característica do tempo aumentado, sabemos que esta não é a realidade das escolas. O tempo nas instituições escolares é, de um modo geral, fragmentado, dividido, recortado. A questão parece ser como lidar com as limitações do tempo cronológico e ampliar o tempo da experiência significativa em sala de aula? Uma forma de responder essa pergunta, talvez, seja defendendo a presença de práticas que tragam a poesia, a ludicidade, a criatividade, a brincadeira e o jogo que acredito permitirem a instauração de um tempo-outro da experiência no espaço escolar.

As preocupações saíram da mente”

*9º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Palhoça/SC. Junho, 2023*



Figura 24 – Oficina ETC – Palhoça/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu
Exemplo 1

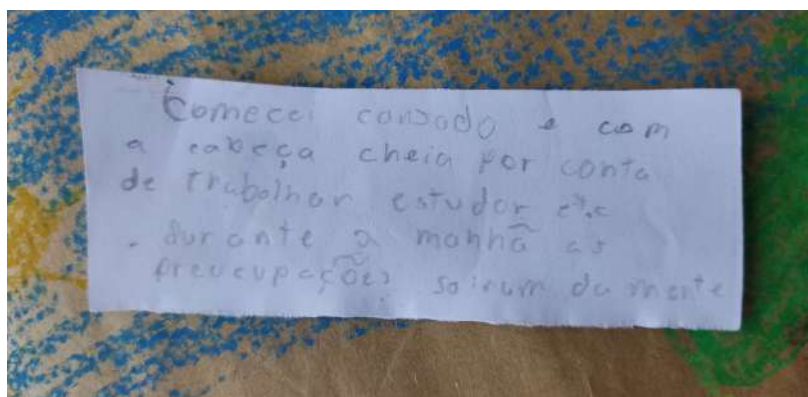


Figura 25 – Oficina ETC – Palhoça/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu
Exemplo 2

No **Exemplo 1**, a foto registra duas garotas que ocupam a mesma cadeira. Uma segura a outra no colo, representando, segundo os participantes, estudantes de um 9º Ano do Ensino

Fundamental, uma mãe ninando o seu bebê que está com o dedo na boca, de olhos fechados. Os outros estudantes observam a cena que acontece sem fala. No **Exemplo 2**, cinco garotas circundam a cadeira, simulando a brincadeira da “dança das cadeiras” e que, na verbalização dos participantes que observavam a cena, disseram há muito tempo não ter brincado mais disto.

Integrar o jogo, a brincadeira e a ludicidade presente nos exercícios teatrais a uma proposta de oficina que visa trabalhar a escrita, abre espaço para que a imaginação, o corpo e a criatividade estejam ativos durante todo o encontro. Na Oficina ETC, os jogos são planejados para retirar os estudantes do lugar-comum, do plano das ideias, propondo outros pontos de partida para a prática da escrita. E acredito que partir de um impulso corporal, de uma brincadeira que remete à infância e que surgiu dos próprios participantes no momento do jogo, desloca os participantes do espaço-tempo em que estão inseridos, colocando-os em um outro lugar, movimentando o corpo e, junto com ele, as ideias. Caso a Oficina ETC começasse pela explicação dos exercícios e dos objetivos de cada jogo, muito provavelmente a execução desses jogos não carregaria tanto a espontaneidade e o caráter de frescor presente no instante em que os jovens percebem que estão livres para brincar, experimentar o jogo pelo jogo, apreciar o tempo sem a preocupação com o devir e sim ocupados com o momento presente. Acredito que essa presença efetiva no presente é uma das causas que determina a experiência para as pessoas participantes da oficina.



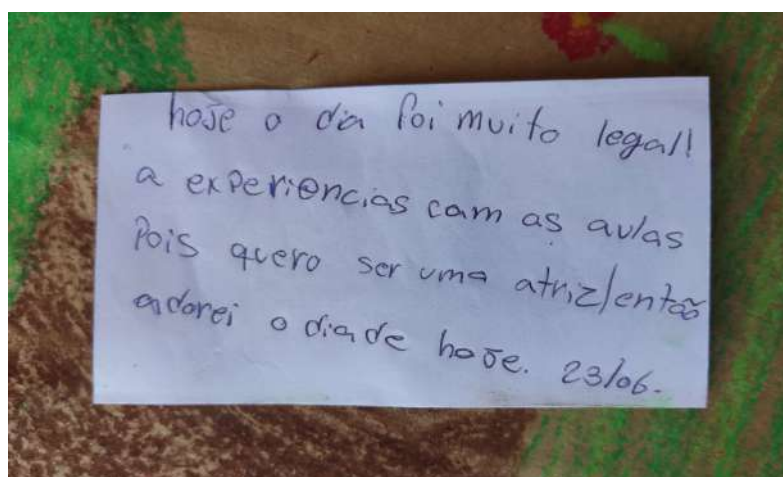
Exemplo 3
Registro final da Oficina ETC

G. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023⁵⁰

⁵⁰ “Comecei cansado e com a cabeça cheia por conta de trabalhar estudar etc durante a manhã as preocupações saíram da mente” G. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023

O relato de um estudante do 9º Ano do Ensino Fundamental, realizado no mesmo encontro das fotos do **Exemplo 1 e 2**, traz um escrito que nos mostra a presença do tempo-outro e de um “tempo livre” no sentido da *skholé* que embasa essa pesquisa, ao afirmar que durante a manhã, que foi o período em que aconteceu a Oficina ETC nessa escola da cidade de Palhoça/SC, “as preocupações saíram da mente”. As demandas do trabalho e dos estudos, segundo o próprio estudante, desocuparam o campo das ideias quando o corpo todo (inclusive a mente) foi convidado a estar de outro modo presente e ativo na prática teatral em sala de aula, o que nos permite compreender esse momento como um tempo de experiência de fato.

A palavra experiência frequentemente apareceu nos registros finais dos estudantes, como é o caso do **Exemplo 4**.



Exemplo 4
Registro final da Oficina ETC
A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023⁵¹

Nesse relato, além da palavra “experiencias” há a presença do desejo da estudante em ser uma atriz. Esses registros finais foram escritos aos vinte minutos finais da oficina cuja leitura eu só realizei após o seu encerramento, o que acaba por deixar algumas dúvidas com relação, por exemplo, ao que a estudante entende por ser atriz? Ou ainda o que significa para ela a palavra “experiencias”? Entretanto, ao meu ver, mais importante do que saber o que ela realmente quis dizer com cada palavra, foi oportunizar um momento de encontro com um desejo seu artístico de uma maneira positiva e prazerosa, abrindo possibilidades aos estudantes com aquilo que os move enquanto seres humanos durante a prática pedagógica.

⁵¹ “hoje o dia foi muito legal! A experiencias com as aulas pois quero ser uma atriz/ então adorei o dia de hoje. 23/06” G. 9º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023

Cada vez mais, acredito e reforço o espaço imprescindível da escuta para os processos pedagógicos em ambientes de ensino e acredito que tal capacidade pode estar atrelada a um exercício da não-explicação. Sem a escuta não há um ambiente igualitário, tão pouco amoroso. E quanto maior o espaço para a escuta, menor a necessidade da explicação a todo momento, o que nos leva a ideia do “mestre explicador” discutida por Rancière (2015). Segundo o filósofo,

Com nossas explicações pretensamente emancipadoras impossibilitamos, muito frequentemente, que os alunos se reconheçam como sujeitos capazes de fazer suas próprias e singulares traduções, leituras e interpretações sobre os artefatos e linguagens que constituem o mundo e os mantemos na eterna posição de seres incapazes, reafirmando o abismo entre sua *ignorância* e nossa suposta *sabedoria*” (Lamas *apud* Carvalho, 2022, p. 181).

Uma professora auxiliar de sala que acompanhava uma das turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental durante a Oficina ETC. na cidade de Camboriú/SC, ao final do nosso encontro, agradeceu pela tarde compartilhada e disse: “gostei que você não foi falando, você foi fazendo e fazendo”. Durante as oficinas, eu procuro não antecipar as informações sobre tudo o que vai acontecer durante o encontro. Não com um caráter de surpresa ou mistério, mas com a pretensão de deixar fluir, permitir que os exercícios propostos não sejam realizados já com a intenção de algo a ser utilizado posteriormente.

Desse modo, acredito que as pessoas participantes podem estar mais presentes no momento do exercício, executando-o de um modo mais espontâneo e livre, sem a ansiedade de prepará-lo como algo a ser revisitado. Depois, quando a atividade solicita o que havia sido criado anteriormente, o movimento, a ação, a palavra e a escrita ganham uma nova perspectiva. Nesse momento, é comum escutar tanto das crianças, quanto de jovens e adultos participantes: “se eu soubesse, teria escrito outra coisa”, “se eu soubesse teria feito outro movimento”, “se eu soubesse que outra pessoa leria teria caprichado na letra”. Então, eu ressalto que é justamente aí que reside a importância de eu não ter avisado de antemão que aquela ação ou escrito seria utilizado posteriormente, porque caso eu o fizesse, as ações e os escritos não seriam os mesmos. Já haveria uma preocupação com o julgamento do outro ou do seu próprio juízo sobre o que estava sendo realizado, o que, ao meu ver, poderia inibir uma escrita e uma criação mais espontânea e original.

“Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (Rancière, 2015, p. 23), de modo que enfatizando a explicação, eu afirmo que há uma distância entre o objeto de estudo e aquilo que a pessoa pode aprender por si só. Professorar, embasada por tais princípios, é uma ação que move muito mais no sentido de abrir espaços e temporalidades outras em sala de aula, com a consciência de que a condução deste processo é de nossa responsabilidade, bem como o compromisso em partilhar o “bem comum” que é a nossa matéria de estudo com essas pessoas.

Para finalizar esse tópico, gostaria de compartilhar uma fala espontânea de uma aluna do 6º Ano do Ensino Fundamental, oralizada durante um exercício de teatro em uma aula extracurricular ministrada por mim, em agosto de 2023. No exercício, cada pessoa deveria dizer três frases sobre si mesma para as outras, em círculo, ao início da aula e uma delas afirmou: “o teatro é o meu lar”. Só é possível ser “lar” quando se encontra acolhimento, respeito, igualdade e escuta. Só é possível ser “lar” quando há uma ética amorosa no ambiente de ensino. Só é possível ser “lar” onde haja a liberdade de ser, ainda que com todas as limitações impostas pelas instituições. Só é possível ser “lar” onde o corpo encontre espaço para estar presente, inteiro, ainda que em um tempo curto de duração, porém de longa intensidade.

O TEATRO

comecei triste, dizendo que só ia
ser mais um dia normal de aula
mais o dia com o teatro ficou legal

esse dia me
era sobre
um um
dois
minha
de
duas

Depois eu senti que me
to alegria sempre se
teatro se por cristianismo
-lar de cada um
foi muito divertido
foi muito legal tam-
-bem.



Eu adorei esta experiência, no
começo eu achei que era chatinho
na final adorei, quero ter mais
experiências como essa.

chequei com o meu na escola,
adorei a aula de etc, e de feliz
e com calma

4. Reencontro com porções elementares

Escrever minhas próprias histórias é algo transformador, pois não é como se você pudesse fugir da realidade, você não pode voar e nem pode criar monstros realistas, mas você pode misturar a sua realidade com algo fictício. É uma forma de entender melhor e observar o mundo de um outro ângulo.

S. 9º Ano do Ensino Fundamental. Florianópolis. 2020

“Escrever torna possível voltar ao que é dito, ao que é conhecido, arquivá-lo, passar para a frente, analisá-lo como ‘objeto’, retomá-lo” (Masschelein; Simons, 2018, p. 36), materializá-lo. Pensando em uma escrita que é produzida a partir de processos artísticos desenvolvidos em aulas de teatro no ambiente escolar durante processos de criação, é possível notá-la como uma forma de tornar palpável ideias e criações que no campo das artes da cena, e aqui mais especificamente do teatro, são efêmeras, além de ser uma forma de proporcionar novas interações com a criação teatral a partir de um “patrimônio comum” (Debus, 2017) que é o próprio texto. Nessa pesquisa, a escrita é vista de modo semelhante ao trabalho já citado de Adélia Nicolete, com os Ateliês de Dramaturgia: “Mais do que o aprendizado de técnicas de escrita, trata-se de uma vivência artística num sentido mais amplo, que tem o objetivo de posicionar o escrevedor no centro da experiência e na construção não só do conhecimento, mas de si mesmo e de sua humanidade” (Nicolete, 2013, p. 35), ou seja: por mais que a prática da escrita seja um exercício que até pode ser realizado de um modo técnico, objetivo, com vistas a um resultado e um formato específicos, este não é o centro da proposta. O centro, no caso dessa tese, é a experiência dos sujeitos nesse encontro com a sua própria escrita por meio de práticas teatrais.

No capítulo intitulado *Do jogo ao texto: dois dispositivos ficcionais*, presente na obra *Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral* (2005), Maria Lúcia de Souza Barros Pupo analisa experiências a partir do jogo teatral que tem como “finalidade, portanto, convidar os participantes à escrita ficcional, mediante o desenvolvimento da capacidade de jogar teatralmente” (Pupo, 2005, p. 119-120). Nas experiências relatadas no livro, os “jogos teatrais efetuados em grupos deram origem a textos de ficção escritos, às vezes, dentro e outras vezes, fora dos encontros e eram depois comunicados dentro da oficina” (Pupo, 2005, p. 120). Tais procedimentos se aproximam aos desenvolvidos na Oficina ETC, por considerar que “uma das grandes contribuições que o jogo teatral pode dar ao processo de desenvolvimento da escrita é a ênfase na experiência sensível, tanto por parte daquele que

atua, quanto por parte de quem assiste ao jogo” (Pupo, 2005, p. 134). Nesses procedimentos, entretanto, “a proposta de escrita [é] encaminhada pelos coordenadores [das oficinas], a partir de temas, situações, climas, trazidos à tona pelo jogo” (Pupo, 2005, p. 120), realizada durante a oficina ou posteriormente. No caso da Oficina ETC, a proposta é que a escrita aconteça simultaneamente às práticas, de modo que os participantes possam perceber por eles mesmos os temas, os estímulos, as questões que surgem a partir dos exercícios e jogos teatrais realizados nos encontros.

Pontuamos, até o momento, que a escrita é ação, movimento, criação. Logo, a escrita pode ser vista também como ação teatral, quando pensada em uma escrita a partir da cena, em cena ou para a cena. Essa escrita está extremamente vinculada ao acontecimento teatral e podemos relacionar também a uma ideia de performatividade do texto. Se pensarmos sobre uma escrita performativa, relacionada aos estudos da performance em fusão com a literatura a partir da leitura do texto *Performance da linguagem: abordagens linguísticas*, de Marvin Carlson (2010), renomado teatrólogo americano, podemos falar de uma teatralidade própria do texto, relacionada à noção de performatividade, na qual o conceito da performance “ultrapassa no campo literário a visão da performance como ação de escrita, tornando-se uma ação escrita: não somente refere-se ao estudo das estruturas e formas gramaticais, mas ao estudo da escrita e da fala como agente em si mesma” (Lacerda, 2013, p. 53)⁵². Essa percepção de teatralidade se relaciona com a performatividade do texto, mas há uma teatralidade que é específica do teatro a qual considera que “o texto não produz, por si só, a teatralidade do teatro. A teatralidade não está no texto. Ela é vinda do texto ao olhar. Ela é esse processo pelo qual as palavras saem de si mesma para produzir o visível. A teatralidade é o próprio pôr/em/cena” (Guénoun, 2003, p. 55). Mas, se o texto por si só não produz teatralidade, por si só, ele se torna literário? A partir da leitura de duas autoras já citadas neste trabalho, Castrillón (2011) e Andruetto (2012), sou provocada a pensar que a literatura só existe quando há um receptor daquilo que é escrito, por meio da leitura, da relação do leitor com a obra

⁵² Em minha dissertação de mestrado, citada na primeira parte deste trabalho, faço uma análise sobre os estudos da performance relacionados à teoria dos “atos da fala” com foco na dramaturgia da autora Hilda Hilst, mais precisamente no capítulo II, parte 4, intitulado “Performance linguística: traços do performativo, do não dramático”. Embora para esta tese eu tenha optado por não aprofundar a performatividade textual, considero importante destacar o encontro com tais teorias, que acredito impulsionar algumas das ideias presentes nesta pesquisa. Link para acesso da dissertação completa: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006d/00006df5.pdf>

escrita. Para ambos os casos, a presença do olhar externo, apreciativo, receptivo e ativo, faz-se fundamental para o acontecimento da obra artística.

Para essa pesquisa identifico o exercício da escrita como um acontecimento teatral que demanda a presença dos corpos em ação, em um estado de representação, de criação e/ou recriação de histórias diversas, apropriação e reescrita de narrativas orais próprias ou advindas de outras fontes. “O que o teatro faz, portanto, é produzir algo visível a partir de palavras” (Guénoun, 2003, p. 51), mas não somente a partir delas. Podemos trocar, nesse caso, o trecho “tornar visível a partir de palavras” para tornar visível e público, no sentido de trazer para a cena algo que se originou no núcleo privado – da sala de aula, do encontro “particular” entre estudantes e professoras (referindo-me mais especificamente ao ambiente escolar, que é o lugar onde exerço o meu professorar). “O que o teatro quer, o que ele produz, aquilo sobre que trabalha é o colocar à vista, é o ato de mostrar as palavras que estão, por natureza, no elemento do invisível. O teatro quer exhibir o invisível, dá-lo a ver” (Guénoun, 2003, p. 46), o que ocorre na ação do espectador em diálogo e partilha com a obra artística.

Nas salas de aula de Teatro no contexto das escolas de Educação Básica é comum que as próprias pessoas participantes assumam a posição do fazer como artistas de teatro e do olhar, enquanto espectadores das outras pessoas com quem compartilham as aulas. De acordo com Flávio Desgranges, professor Doutor na área da Pedagogia do Teatro, na Universidade do Estado de Santa Catarina, “o jogador exerce também nesses exercícios dramáticos a função de espectador, ao observar as improvisações dos outros grupos enquanto espera para apresentar a sua, ou após tê-la apresentado. [...] ver os outros jogadores em cena também faz parte do jogo” (Desgranges, 2010, p. 73). Além de ser espectador dentro do próprio grupo com o qual se faz teatro, acredito que nesse momento de partilha com um público com o qual não estamos habituados a jogar e encenar juntos, que possui um olhar externo ao processo criativo, é quando percebemos em cena como o nosso fazer teatral da sala reverbera no outro. É nessa partilha também que as pessoas fazedoras de teatro sentem uma certa responsabilidade com a criação, junto com as mais diversas sensações de euforia, nervosismo, alegria, ansiedade que envolvem o momento da apresentação. Ou seja, a experiência com teatro na escola até poderia ficar apenas no espaço privado da sala de aula, entre seus fazedores. Mas torná-la uma experiência pública me parece um exercício que amplia as nossas possibilidades criativas ao compartilhar processos artísticos de teatro que parecem se potencializar no encontro com o outro e alcançar outras dimensões.

4.1 Teatro: Escolar. Jogar. Criar.

As aulas de teatro que ministro desde 2007 sempre foram realizadas em espaços escolares, seja no contexto curricular ou no contexto extracurricular. Em um artigo de minha autoria intitulado *Teatro não é privilégio! Diálogos entre a disciplina Teatro no currículo escolar, experiência e democratização do ensino* (2022), publicado para os anais do ciclo de debates “Formação e Arte nos processos políticos contemporâneos”, faço uma reflexão defendendo a importância da disciplina Teatro nos currículos escolares da Educação Básica de ensino a partir de um breve estudo sobre o educador brasileiro, natural de Caetité (Bahia) Anísio Teixeira (1900-1971), “cuja atuação política na construção da escola pública no país é bastante reconhecida” (Lacerda, 2022, p. 532) na luta e defesa por uma escola pública, laica, igualitária e para todos.⁵³ Nesse trabalho, relacionei um pouco da trajetória e das contribuições de Teixeira para a educação, a arte e possíveis reflexos dessas ações, para afirmar a permanência e a relevância do ensino do Teatro na escola que é o meu principal campo de atuação.

Segundo Carmela Soares, professora no curso de Teatro da Universidade Federal do Rio de Janeiro, “pode-se dizer que o processo de escolarização do ensino do teatro no Brasil teve início com o movimento Escola Nova Brasileira⁵⁴, compreendido entre os anos 1927-1935” pois neste período surge “uma prática pedagógica que procuraria articular as noções entre jogo, teatro e educação” (Soares, 2009, p. 29). Essa relação já havia sido pontuada pela professora da Universidade de São Paulo Ingrid Koudela, uma das precursoras dos estudos sobre Pedagogia do Teatro no Brasil, na obra *Jogos teatrais* publicada no ano de 1984, afirmando que “a incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento” (Koudela, 1984, p. 19), contribuindo para a validação e inclusão do ensino das artes como parte dos currículos escolares.

Acredito que o Teatro – e pensando na amplitude da linguagem, as Artes Cênicas – precisa estar nos espaços escolares como fruição artística, experiência estética e também

⁵³ O título do artigo, inclusive, é um jogo que faço com o título da obra *Educação não é privilégio*, de autoria de Teixeira publicado originalmente em 1953. Acesso para o artigo completo no link: https://1ef5382e-91c7-43a0-876b-6fb03cf31013.filesusr.com/ugd/bb362a_855e6a5f4c074610a917f2557beae41f.pdf

⁵⁴ “Fundada sobre as ideias de uma educação ativa, difundida originalmente por Rousseau no século XVIII, a Escola Nova coloca a criança no centro do processo educativo, organizando as ações pedagógicas de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos, contrariamente ao que se postulava numa educação de base tradicional” (Soares, 2009, p. 29-30).

como experimentação pessoal e coletiva. Ao pontuar sobre a inserção da disciplina Teatro no currículo escolar, a professora Maria Lúcia Pupo escreve o seguinte:

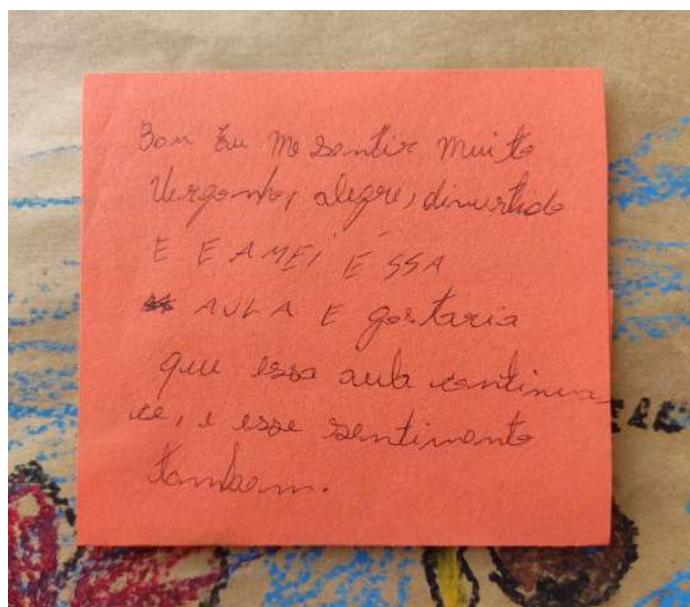
[...] na medida em que ela [a escola] é a instituição por excelência pela qual passam – ou deveriam passar – todas as crianças e jovens brasileiros, vemos o quanto é relevante que o ensino teatral não fique restrito às iniciativas extracurriculares, às ações culturais, de educação informal e assim por diante. Se o jovem ou a criança não tiver a ocasião de passar por uma experiência de fazer e/ou ver teatro durante a escolaridade básica, é muito provável que jamais tenha a oportunidade de viver uma experiência teatral fora da instituição. As possibilidades nesse sentido são bastante restritas. Se nós realmente acreditamos que o trabalho teatral é formador; que por meio dele experimentamos uma ampliação tangível da nossa visão de mundo; que de alguma maneira nos humanizamos quando fazemos teatro; que nosso corpo se dispõe para a relação com outro corpo; que nossa percepção sensorial se intensifica; que passamos a desenvolver o espírito crítico; que nos tornamos mais plenas, temos que trabalhar pela inserção do trabalho teatral no currículo (Pupo, 2010, p. 13).

Por concordar com tais apontamentos e percebê-los durante a ação do professorar, considero necessário enfatizar a necessidade do Teatro e/ou das Artes Cênicas como disciplina no currículo escolar. Conforme detalhado na primeira parte desse trabalho, a Oficina ETC foi um projeto viabilizado com recursos públicos através de um edital estadual que proporcionou para cerca de 750 pessoas, crianças, jovens, eventualmente, seus professores e professoras, o contato com essas oficinas em horário de aula, durante um período de três horas. Foram priorizadas, nesse projeto, escolas estaduais justamente porque não possuem Teatro e/ou Artes Cênicas no currículo, como é o caso do Estado de Santa Catarina. A disciplina oferecida é Arte e, embora contemple em seus conteúdos a diversidade das linguagens artísticas, acabam por priorizar o ensino Artes Visuais em sua proposta curricular.

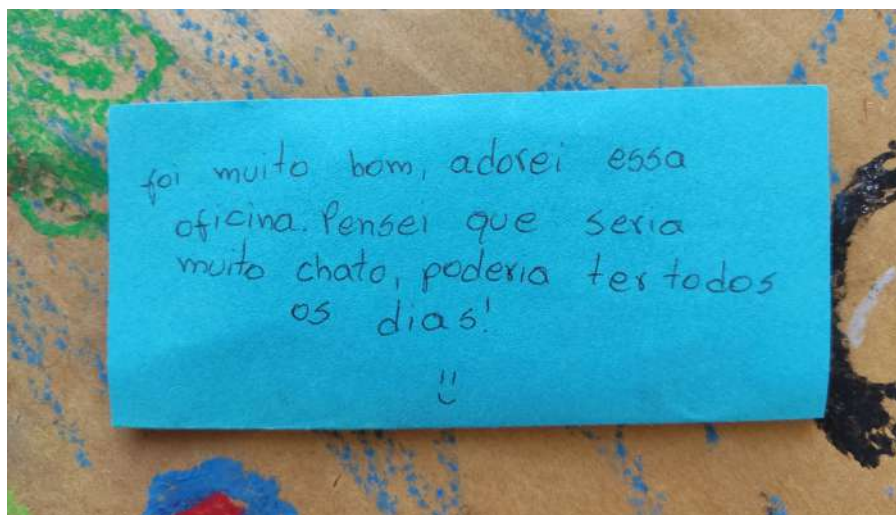
Foram diversos relatos finais recebidos de estudantes sobre as suas impressões e sensações durante o encontro que registraram a necessidade e o interesse de várias crianças e jovens, das diferentes cidades em que aconteceram a Oficina ETC, por uma continuidade do processo. Acredito que trabalhos semelhantes poderiam ocorrer de modo mais frequente nas escolas caso houvesse a presença de um currículo que garantisse o ensino do Teatro e/ou das Artes Cênicas nas diversas etapas da Educação Básica, bem como a contratação de profissionais efetivos com especificidade na linguagem.

“Gostaria que a aula continuasse e esse sentimento também”

8º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Tijucas/SC. Maio, 2023



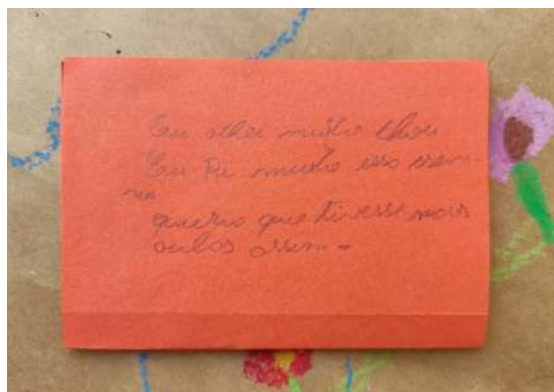
A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023⁵⁵



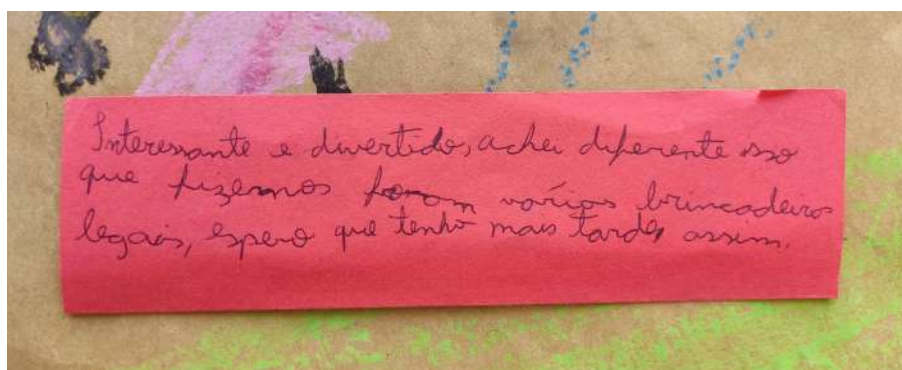
A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023⁵⁶

⁵⁵ “Bom, eu me sentir muito vergonha, alegre, divertido, E E AMEI ESSA ~~M~~AULA E gostaria que essa aula continuasse, e esse sentimento tambem.” A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023

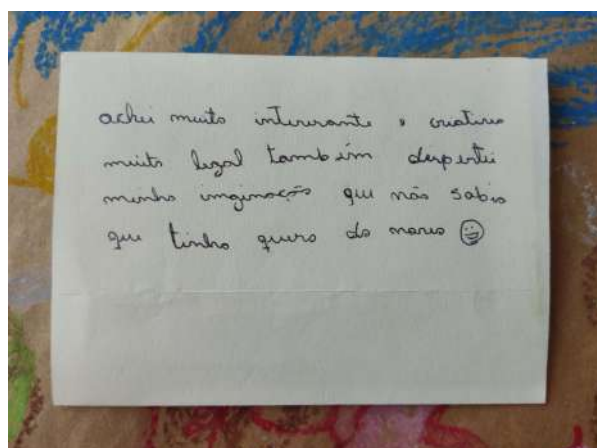
⁵⁶ “foi muito bom, adorei essa oficina. Pensei que seria muito chato, poderia ter todos os dias!” A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023



A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023⁵⁷



A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023⁵⁸



A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023⁵⁹

⁵⁷ “Interessante e divertido, achei diferente isso que fizemos foram várias brincadeiras legais, espero que tenha mais tarde assim” A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023

⁵⁸ “Eu achei muito chou Eu ri muito essa ssemana queria que tivesse mais aulas assim.” A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023

Muitos estudantes só têm conhecimento sobre teatro, arte e cultura por causa da obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar. É na disciplina de Arte que os estudantes conseguem alguma aproximação com a especificidade das linguagens artísticas e têm a oportunidade de experimentá-las no corpo, nas materialidades, nas texturas, nos espaços, na recepção de espetáculos, de obras artísticas, na visitação de espaços culturais como museus, galerias de arte, festivais de teatro, de música ou de dança. Claro que o contato com as artes não se restringe à própria disciplina. No entanto, é preciso reconhecer que quando há um profissional pensando as proposições e reflexões a partir da sua área específica, a tendência é que tal experimentação seja vivida com maior aproveitamento (ainda que isso não seja uma regra). Sabemos que embora haja a lei da obrigatoriedade do ensino da Arte, não há nenhuma garantia de que a fruição artística e reflexiva aconteça nos ambientes escolares. Até porque, além da precarização das instituições, isto varia de acordo com os interesses da gestão que está à frente da escola (bem como dos gestores dos estados e municípios); a forma com que compreendem o ensino das artes (e mais especificamente do teatro) nessas instituições e depende também dos professores e professoras que estão atuando nos espaços escolares. Embora a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino das artes seja um debate amplo, o fato é que esse espaço curricular das artes é uma grande conquista que não pode ser perdida de vista.

A presença do Teatro como parte das disciplinas escolares é um acontecimento recente. Após a implementação da obrigatoriedade da disciplina de Artes no currículo escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), “na Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, foram implementadas gradativamente no currículo das escolas, disciplinas de artes divididas por áreas: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro” (Lacerda, 2022, p. 534), o que representa uma peculiaridade considerada notável na capital do estado de Santa Catarina. Em um artigo recente, os pesquisadores e professores Tiago Cruvinel e Túlio Fernandes Silveira apresentam um panorama sobre a quantidade de professores de Teatro que lecionam de modo efetivo nessa disciplina dentro da educação básica das escolas públicas do Brasil no ano de 2022 e pontuam que tal “lei paradoxalmente permite, dependendo da interpretação da leitora e do leitor, o ensino polivalente ao não especificar o ensino de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro como

⁵⁹ “achei muito interessante e criativo muito legal também despertei minha imaginação que não sabia que tinha quero de novo.” A. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijucas. 2023

componentes curriculares específicos” (Cruvinel; Silveira, 2023, p. 25).⁶⁰ A realidade na cidade de Florianópolis, nas escolas municipais de educação básica, é privilegiada em certo sentido, por apresentar um currículo que contempla as quatro linguagens artísticas de 1º Ano dos Anos Iniciais ao 9º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, isso não garante a presença de todas estas linguagens nas escolas, mas, ao menos duas costumam estar presentes em cada instituição, sendo que cada turma do Ensino Fundamental tem acesso a uma das áreas no ano letivo que frequenta. Embora essa configuração seja um grande avanço para a rede de ensino – e um diferencial comparado às outras instituições da mesma cidade, públicas e particulares, e por que não dizer, do estado de Santa Catarina (ou país?) –, há muito o que avançar na organização dos espaços físicos para receber as linguagens, bem como na distribuição destas nos anos escolares.

Uma das escolas municipais que lecionei como professora admitida em caráter temporário na disciplina de Teatro, entre os anos 2019 a 2021, por exemplo, às turmas de 6º ao 9º Ano do turno matutino eram ministradas aulas de Teatro durante os quatro Anos Finais do Ensino Fundamental mas a continuidade das aulas era bastante comprometida, por não haver uma professora efetiva da área à frente da disciplina (a efetiva, nesse caso, estava readaptada na biblioteca da escola⁶¹), de modo que todo o ano, um professor substituto assumia temporariamente as turmas naquele ano letivo. Além disso, as turmas das mesmas séries do turno vespertino, recebiam a disciplina de Música. O que acontecia, nessa escola em questão (e que é a realidade de muitas da cidade), é que os estudantes gostariam de optar por uma linguagem artística com a qual tivessem maior interesse e desejo, ou ao menos pudessem experimentar um pouco de cada linguagem no decorrer dos anos finais (ou iniciais). Isso era frequentemente trazido na fala dos próprios estudantes, questionando “por quê a turma da tarde tem música e a gente não?”; “eu não gosto de fazer teatro, queria fazer aula de desenho”; “eu queria passar pra de manhã pra fazer teatro”. Mas a falta de contratação efetiva das professoras e professores capacitados em maior número, a falta de uma grade curricular realmente pensando a reestruturação e distribuição das linguagens de um modo que os estudantes possam acessar em diferentes etapas do ensino naquela escola as diferentes

⁶⁰ O artigo completo intitulado *Docentes com licenciatura em teatro na Educação Básica: dados quantitativos de 2022 das escolas públicas no Brasil* (2023) pode ser acessado no link: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/209859/198138>.

⁶¹ “Readaptação é o deslocamento do servidor para exercer atribuições pertinentes a outro cargo, de grau de complexidade, especialização e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, comprovada em inspeção por junta médica oficial” (Florianópolis, 2003, p. 11)

linguagens, enfim: uma série de melhorias e adaptações que poderiam ser realizadas, caso a preocupação da gestão pública fosse, de fato, uma educação que contemplasse todas as linguagens na formação dos sujeitos durante sua passagem pela escola. É essa, portanto, uma das tantas lutas dos servidores da educação, ano a ano, greve a greve, por melhorias e avanços no sistema da educação pública e nas estruturas das instituições, para que tudo aquilo que está descrito nos documentos oficiais possam de fato ser exercidos com êxito nas instituições, atendendo toda a comunidade escolar e à população com um serviço público de qualidade.

A “inserção das diferentes linguagens artísticas começou a se instituir a partir de 1997, com o 1º seminário de reorganização didática da educação básica municipal” (Florianópolis, 2008, p. 88)⁶². Por causa dessa especificidade, ao lecionar no município, os profissionais têm certa liberdade (digo “certa” porque não podemos afirmar que isso é garantido, por parte da gestão da escola, por exemplo, em todas as instituições municipais de ensino) para dentro da Leis de Diretrizes e Bases que regem a Rede Municipal de Ensino, trabalhar com a sua área específica de formação. Nas escolas estaduais da mesma capital, a realidade é completamente diferente, sem divisão de profissionais formados nas linguagens específicas.

Já nas escolas particulares, a realidade é outra completamente diversa: se dentro da mesma rede municipal e estadual de ensino já há uma considerável discrepância entre as escolas que possuem os mesmos princípios norteadores, o que dizer dos colégios particulares? Não faz parte do escopo dessa pesquisa mensurar ou comparar as diferenças e particularidades das instituições de ensino públicas e privadas. Sabemos, no entanto, que as instituições privadas de um modo geral, no contexto da cidade de Florianópolis, utilizam sistemas apostilados (embora haja escolas que trabalham por meio de projetos e metodologias alternativas de ensino) e dentre as linguagens artísticas oferecidas, prevalece a contratação do professor de Arte e de Música como linguagens obrigatórias que constam nos currículos escolares (embora a disciplina Música não seja ministrada em todos os anos da educação básica). Essa é a realidade da escola particular que atuo como professora extracurricular de Teatro desde 2014, por exemplo. Entretanto, como funcionária terceirizada da instituição, as aulas de Teatro por mim oferecidas tem caráter de oficinas livres, contratadas pelas famílias à

⁶² Cabe destacar que o primeiro Concurso Público para contratação de professores efetivos de Teatro/Artes Cênicas para exercer a docência na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC aconteceu no ano de 1998. Outro marco importante ocorreu no ano de 2023 quando aconteceram as primeiras contratações de professores efetivos de Teatro/Artes Cênicas nos Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, mostrando a amplitude de vagas para a atuação de docentes da área de Teatro/Artes Cênicas no âmbito da Educação Básica na capital de Santa Catarina.

parte do preço mensal da instituição, nas quais as crianças e jovens podem optar por frequentar as aulas de Teatro ou escolher dentre outras opções oferecidas, como Judô, Robótica, Dança, Futebol ou Inglês.

Desde que iniciei nesse lugar, como professora terceirizada de atividades extracurriculares de Teatro em uma instituição particular de ensino, percebo certas justificativas dos responsáveis e das crianças ou jovens que procuram o Teatro como uma atividade extra: alguns escolhem o Teatro por ser uma das atividades menos onerosas às famílias e com um tempo de aula maior de duração; ou com o intuito de que estudante “perca a timidez” ou possa “se soltar mais”; ou porque a criança ou jovem já apresenta em casa alguma tendência às artes da cena: desinibida, falante, extrovertida, etc. Mas, de um modo geral, é muito comum ouvir das famílias que a criança até gostaria de fazer Teatro, mas opta por Inglês porque segundo a família precisa investir no futuro; ou opta por Futebol, porque precisa fazer uma atividade física regular; ou aquele jovem que fazia teatro desde criança, mas que agora precisa focar nos estudos para o vestibular.

A sensação, ao professorar nessa posição, é de que estou sempre precisando convencer àquele público de que o teatro é importante, com a justificativa de que pode ser um bom lugar para estreitar relações de amizade, de cumplicidade, para saber lidar melhor com as emoções, expressar-se e comunicar-se. É um movimento que também precisa ser realizado ao professorar em uma escola pública, mas em outra medida e de outros modos. Foi neste contexto extracurricular de ensino em uma instituição privada que desenvolvi as peças que integram o livro *De Cá pra Lá: peças de cá teatro pra lá* (2023), mencionado na primeira parte deste trabalho, em processos coletivos de criação artística. Muitas crianças e jovens destas atividades extracurriculares formaram a profissional que hoje eu sou, além de várias estarem ocupando universidades e cursos técnicos relacionados às artes.

O mesmo ocorre com os estudantes que lecionei nas escolas públicas de ensino. As maiores diferenças, talvez, que vale a pena serem destacadas brevemente para elucidar os campos de trabalho aos quais me refiro durante esse trabalho, são: o tempo de aula que na instituição particular, de modo extracurricular, somam duas horas e quarenta minutos semanais, divididos em dois dias; enquanto na instituição pública no âmbito municipal, no ensino curricular, giram em torno de uma hora e trinta minutos semanais, distribuídos em dois encontros ou em uma aula faixa; a quantidade de pessoas participantes das aulas, que no extracurricular não ultrapassam vinte pessoas e no curricular chegam a trinta e seis; o fato de

no primeiro ser optativo e no segundo obrigatório; a remuneração no primeiro não ter nenhuma estabilidade financeira, visto que o contrato é realizado com as próprias famílias (logo, se a criança ou adolescente desiste do curso, ela simplesmente não arca com as demais mensalidades da atividade) enquanto no segundo, mesmo quando o contrato é temporário, ainda há um salário estável com férias remuneradas, décimo terceiro salário, hora-atividade para planejamento, auxílio-alimentação, vale-transporte, auxílio-doença, estabilidade gestacional, dentre outras garantias conquistadas pela categoria trabalhadora que são minimamente necessárias para garantir a saúde e o bem-estar dos trabalhadores.

Dito isso, quando me refiro ao teatro nessa pesquisa, falo sobre um teatro essencialmente *escolar*, no sentido da *skholé* proposta por Masschelein e Simons (2018) e Rancière (2022), como um lugar em que há um “tempo livre” (este tempo da suspensão, separado do tempo da produtividade) comentado na terceira parte desse trabalho, que difere completamente do termo *escolarizado* – que carrega um sentido até pejorativo, como muitas vezes é tratado, em função do didatismo como é caracterizado (ou poderia dizer julgado) por estar situado na escola. Um teatro que reconhece o espaço escolar das salas de aula como um lugar para a experimentação artística, para a percepção sensível de si e do outro, especialmente por meio da brincadeira, das atividades lúdicas, do jogo teatral e do próprio “pôr em jogo” do teatro.

O teatro acontece na travessia que conduz de um ao outro – é o espaço da interpretação, o espaço aberto do sentido. A interpretação é este advento do sentido ao sensível. O sentido não está nas palavras antes de lhes ser proposto um corpo aleatório e mutante. Nem nos corpos que nenhum texto invoca. O sentido está na interpretação, caduca, provisória, aberta. Na passagem para o jogo, o pôr em jogo da escrita – o pôr em cena (Guénoun, 2003, p. 61).

Essa concepção de teatro apresentada por Denis Guénoun na obra *A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro* (2003) dialoga com o teatro que defendo e procuro desenvolver no meu professorar. A partir do momento em que eu proponho um exercício que brinca com o corpo objetivando formar palavras, para que outras pessoas façam a leitura destas palavras e as reescrevam em forma de frases, por exemplo, estou exercitando o sentido exposto acima, da “interpretação, caduca, provisória, aberta” por parte daqueles que realizam a leitura visualmente e que são convidados a passá-la para o papel. Embora o autor na citação acima esteja se referindo à escrita como àquilo que é “colocado em cena”, comunicado por

meio do teatro, e não necessariamente a escrita como venho abordando, considero fundamental essa percepção do sentido que está presente no olhar externo a partir do que é posto em jogo/em cena.

Culturalmente, somos ensinados a escrever a partir do que a nossa mente sugere e esquecemos de todo o corpo envolvido nesta atividade. Propor uma relação com a escrita a partir do exercício do teatro faz ativar a presença do corpo – a própria presença de si – nesse lugar-escola. Essa presença faz parte do próprio jogo do teatro e é substância essencial para a sala de aula e para todos os sujeitos que nela habitam.

[...] jogo é o pôr em jogo. [...] o coração do jogo do ator é sempre um certo *quantun* de improvisação. Se o jogo do ator se fixa, se estabelece – sejam quais forem as marcas, os gestos, as entonações que parecem por um instante defini-lo – deixa de ser jogo para se esgotar na reprodução mimética (Guénoun, 2003, p. 58).

Percebo que a ação professorar é também composta por esse “certo *quantun* de improvisação”. Uma vez fixado o jogo (o planejamento), sem as aberturas necessárias para que o outro (o estudante) entre também na partida, o jogo (do teatro) não acontece.

Em outra obra do mesmo autor, *O teatro é necessário?* (2014), cujo original é datado de 1977, ao refletir sobre a questão que dá título ao livro, Guénoun afirma que “do ponto de vista da cena, ela [a necessidade do teatro] se mostra como necessidade prática do jogo” (Guénoun, 2014, p. 147) que faz parte da nossa humanidade. “O teatro é o jogo deste existir que oferece ao olhar o lançar de um poema. Só o teatro faz isto: só ele lança o poema para diante de nossos olhos, e só ele lança e entrega a integridade de uma existência” (Guénoun, 2014, p. 147) que parece caracterizar a experiência teatral.

É essa inteireza que busco, também, em sala de aula e que percebo ser estimulada por meio do teatro e do jogo teatral. O jogo permite que as pessoas participantes atentem-se às regras e motivações propostas no momento presente. Isso varia de acordo com a condução das propostas e das relações estabelecidas entre todas as pessoas envolvidas no processo. Portanto, “este jogo singular requer uma comunidade de pessoas que se olhem. Porque sua singularidade como jogo é ser jogo da mostraçã, da exibição, da apresentação, do fazer-ver e do fazer-ouvir, [...] cujo modo de efetuação requer um olhar compartilhado, coletivo” (Guénoun, 2014, p. 148). Novamente, a importância do olhar e da escuta reverberam nessa pesquisa.

“Vamos pegar uma onda?”

*9º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Capivari de Baixo/SC. Junho, 2023*



Figura 26 – Oficina ETC. Capivari de Baixo/SC. 2023. Jogo da cadeira - 1ª etapa.
Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

Um exercício que realizei em todas as escolas durante o Projeto ETC e que acredito evidenciar as características que reforçam a relevância dos exercícios e jogos teatrais como procedimentos possíveis para um trabalho de escrita criativa na escola, funcionava da seguinte maneira: todas as pessoas participantes estavam de pé, em um círculo e uma cadeira era colocada no centro da roda. Eu iniciava a proposta perguntando se todos concordavam que aquilo era uma cadeira. Na maioria das vezes, a resposta vinha acompanhada de “sim” e muitas risadas. Ouvi participantes que disseram “se o professor de filosofia estivesse aqui ele diria que não”.

Conforme a reação e as respostas que surgiam dos participantes eu convidava aquela pessoa que tivesse uma ideia de uma utilização diferente para a cadeira que fosse até o centro da roda e mostrasse isso ao grupo. Muitas vezes, vem a necessidade dos participantes de explicar verbalmente o que vai fazer com a cadeira ou o que está querendo dizer com o movimento. Conforme o jogo vai avançando, vou afirmando que não precisa falar, apenas mostrar, que nem tudo é o que parece, que o importante não é adivinhar, mas imaginar algo diferente a partir do que o colega está demonstrando. Vou variando as instruções conforme as singularidades que aquele grupo apresenta. Dou liberdade também para realizarem em duplas ou em trios, quando percebo uma movimentação no grupo que caminha nesse sentido mais

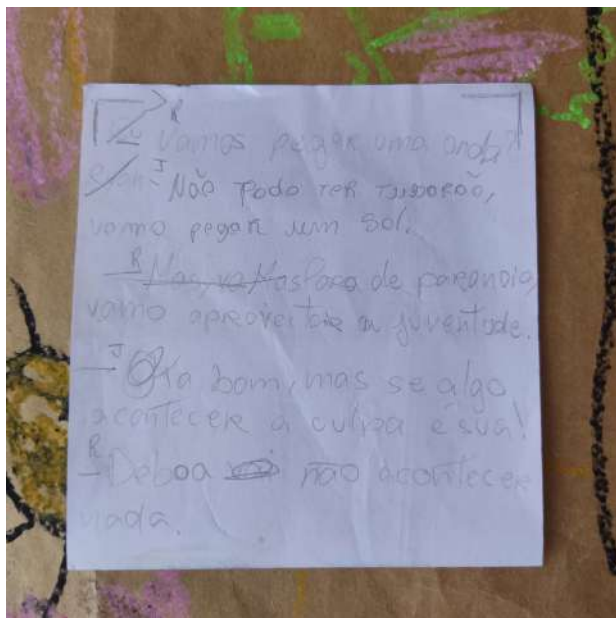
colaborativo. Logo aquela cadeira vira prancha de surf, chapéu, equipamento de musculação, carrinho de supermercado, cadeira de rodas, avião, cabana ou escada. Sem precisar instruir sobre a mudança de objetivo do jogo, conforme a cadeira já tenha ganho inúmeras versões materiais possíveis naquele grupo, percebo que as próprias pessoas participantes começam a redirecionar os caminhos do próprio jogo: a cadeira deixa de ser utilizada apenas como um objeto utilitário e passa a ser um “meio para” enfatizar a ação pretendida pelas participantes. Se antes a cadeira era o skate, depois ela vira uma moto para dois amigos “empinarem”. Ou seja: o foco não está mais na cadeira como OBJETO, mas na RELAÇÃO que este objeto desperta entre aquelas pessoas.



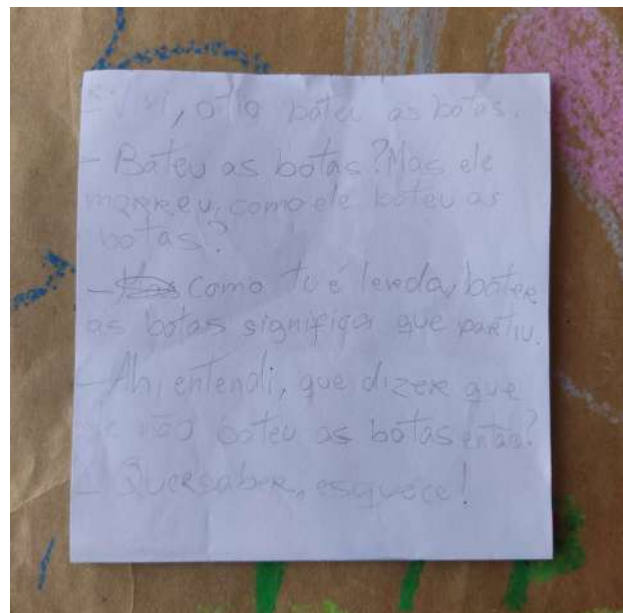
Figura 27 – Oficina ETC. Capivari de Baixo/SC. 2023. Jogo da cadeira - 2ª etapa.
Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

Quando nesse jogo o foco da cena muda do OBJETO para a RELAÇÃO, eu já avanço para a segunda etapa do exercício: peço para que as pessoas participantes dividam-se em duplas, já aproveitando a disposição dos colegas que estão lado a lado no círculo e inicio uma rememoração de quais situações diferentes surgiram durante o jogo com a cadeira. Em seguida, peço para que escrevam um diálogo que envolva aquela situação representada na cadeira apontada por eles. Indico que todas as duplas terão um tempo cronometrado de dois ou três minutos para a escrita, sendo que as pessoas não podem combinar o que vão escrever. Elas assumem a posição de uma figura que inicia o diálogo a partir de uma daquelas cenas que ocorreu no jogo e outra segue dando continuidade, assumindo outra voz, até finalizar o tempo. Algumas vezes, uma pessoa da dupla assumiu a escrita do texto, enquanto a outra

falava em voz alta o que gostaria que a colega escrevesse. Procuro orientar, antes do início do jogo, que as duas pessoas devem assumir o papel de escritor do diálogo, de uma voz e de outra. Mesmo assim, em algumas duplas predominou a escrita individual, que acaba por retratar um mesmo estilo assumido pelo escritor, como é o caso do **Exemplo 1 e 2**.



Exemplo 1
Textualidades produzidas a partir do desdobramento do **Jogo da Cadeira**



Exemplo 2

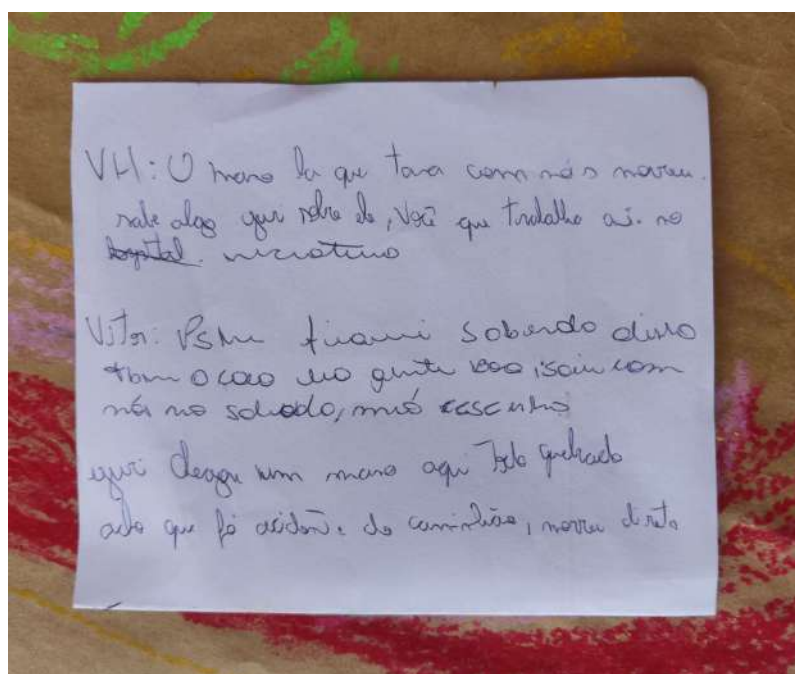
J; R. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023⁶³

Nos dois exemplos acima, é possível perceber o quanto a criação da textualidade como desdobramento ampliou a proposta trazida pelo jogo inicial. O **Exemplo 1**, surgiu de uma cena em que uma pessoa utilizou a cadeira como prancha de surf, enquanto o **Exemplo 2** surgiu de uma cena em dupla, na qual a cadeira representava o caixão de um defunto. São textualidades que não somente surgem de um jogo, mas que são escritas em jogo, quando a dupla assume a posição de escritores e criadores de uma nova textualidade, uma nova cena, a partir do que foi observado.

Há neste exercício uma relação de jogo também com o próprio tempo estipulado. Caso não houvesse a restrição de tempo para a escrita, de dois a três minutos, o caráter espontâneo

⁶³ Exemplo 1: “Eu R – Vamos pegar uma onda?/Ryan J- Não pode ter tubarão, vamo pegar um sol./R – Mas, va Mas para de parandia, vamo aproveitar a juventude./ J- Ta bom, mas se algo acontecer a culpa é sua!/ R – Deboa vai não acontecer nada.” Exemplo 2: “R – Vixi, o tio bateu as botas./ - Bateu as botas? Mas ele morreu, como ele bateu as botas?/ - Mas-Como tu é lerdá, bater as botas significa que partiu./ - Ah, entendi, quer dizer que ele não bateu as botas então?/ - Quer saber, esquece.” J; R. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023

presente nos jogos teatrais poderia perder-se no momento da escrita, uma vez que com um tempo maior, as pessoas poderiam racionalizar mais sobre o material que estava sendo escrito, planejando a escrita, e não deixando-a fluir espontaneamente. No caso da Oficina ETC, por se tratar de uma imersão em um período determinado e pontual, interessava manter esse caráter improvisacional também no exercício da escrita. Entretanto, quando realizado em sala de aula curricular, em oficinas que possuem uma continuidade dos encontros, ou que dispõe de um tempo maior de duração, um desdobramento possível seria retornar a essas textualidades para reescrevê-las, aprimorando as figuras do diálogo, as imagens que surgiram, modificando palavras, trabalhando essa textualidade de modo mais aprofundado.



Textualidades produzidas a partir do desdobramento do **Jogo da Cadeira**
V; Y. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023⁶⁴

Na próxima etapa do exercício, as pessoas foram convidadas a fazer a leitura em voz alta dos escritos para o grupo todo. Neste momento de leitura do próprio texto, considero importante dar a opção de que leiam os escritos uns dos outros, caso queiram. Na turma do 9º Ano da Escola Estadual na cidade de Capivari de Baixo, os estudantes preferiram ler as suas

⁶⁴ “VH: O mano la que tava com nois morreu. Sabe algo yuri sobre ele, você que trabalha ai no ~~hospital~~ necroterio/ Vitor: Ps eu fiquei sabendo disso também o cara era gente boa, saiu com nós no soliudo, mó resenha yuri chegou um mano aqui todo quebrado acho que foi acidente de caminhão, morreu direto.” V; Y. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023

próprias produções. Nestes casos, algumas duplas acabavam por trocar palavras escritas por outras que, no momento da leitura, perceberam que “ficaria melhor”. Isto retrata a importância da leitura compartilhada nesses processos, uma vez que no momento em que a textualidade é oralizada, ela é percebida de outros modos. Por isto, destaco a relevância de uma continuidade do exercício no qual as duplas pudessem reescrever as textualidades, após experimentarem a leitura em voz alta.



A partir da oralidade e da escuta dos textos a relação com aquilo que foi escrito é alterada. Nesse caso, o “re-escrever tem como meta não apenas melhorar o produto do texto; ao fazê-lo, o autor está simultaneamente construindo novas competências textuais” (Pupo, 2005, p. 123) que não tem a ver diretamente com a correção ortográfica, mas com a escolha das palavras, dos tempos, do uso dos verbos, dos nomes, do estilo que o escritor quer desenvolver na sua escrita. Embora na Oficina ETC o tempo para a reescrita formal não tenha acontecido na forma escrita, os escritos foram de certa forma refeitos quando passaram à próxima e última etapa do jogo: a encenação das textualidades produzidas. Contudo, acredito que a reescrita seria melhor aproveitada se houvesse um tempo específico para o refazer cauteloso, atento, o que demandaria um tempo maior dedicado a esta tarefa na oficina que, nessas experiências aqui relatadas, não aconteceram.

Na etapa final do jogo, a dupla combinava entre si uma forma de encenar/compartilhar/mostrar a textualidade por ela produzida, agora unindo corpo, voz e ação prática ao texto criado. Eu deixava claro, nesse momento, que poderiam utilizar o texto produzido em mãos, ou poderiam decorá-lo, ou ainda se quisessem, poderiam memorizar alguns trechos e improvisar outros, conforme achassem necessário na cena. E assim aconteceu. As duplas variavam os estilos de compartilhamento das cenas, algumas até pediram para outras colegas participarem das suas encenações, outros realizavam uma leitura dramatizada. Um jogo inicial que partiu do corpo desses jovens, foi para o texto escrito em dupla, retornou para os corpos de outra forma e produziu uma nova textualidade – oralizada e encenada por esses mesmos jovens, por meio do jogo teatral e do pôr-em-jogo do teatro.

Nesses exemplos, as terminologias do jogo teatral que fazem parte da metodologia desenvolvida por Viola Spolin são evidentes: fisicalização, instrução; foco; ação. Os jogos teatrais sistematizados tanto por Viola Spolin na obra *Improvisação para o teatro* (publicado originalmente no ano de 1963) e *Jogos Teatrais: fichário de Viola Spolin* (publicado originalmente em 1975); Augusto Boal, com “Jogos para atores e não-atores” (publicado originalmente no ano de 1978) – metodologias com as quais tive maior acesso durante minha formação na Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, entre os anos 2004 a 2008 –, bem como os jogos dramáticos franceses abordados na obra *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação* por Jean-Pierre Ryngaert (publicado originalmente em 1985), são referências que embasam a docência em Artes Cênicas/Teatro. Destaco, entretanto, que embora o sistema de Jogos Teatrais perpassasse constantemente a minha

prática e seja inspiração e fundamentação para os exercícios que desenvolvo no meu professorar, não são seguidos à risca de modo sistemático.

Segundo a professora Doutora Ingrid Koudela, tradutora dos jogos teatrais de Viola Spolin para o Brasil e pioneira na área da pedagogia do teatro, “os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem” (Koudela, 2010, p. 15). Entendo que os princípios dos jogos perpassam o meu professorar, mas não restringem a prática dos exercícios como um manual para o bom funcionamento de uma aula de teatro. “O jogo dramático e jogo teatral constituem modalidades de improvisação cercadas por regras precisas. O jogador é convidado a formular e responder a atos cênicos, mediante a construção física de uma ficção – espaço, gestualidade, dicção [...] dentro de relações produzidas” (Pupo, 2005, p. 24) no momento presente. De acordo com Pupo, entendo ser possível forjar os “procedimentos lúdicos empregados” (Pupo, 2005, p. 23) nas oficinas a partir dos jogos teatrais, de modo que as suas regras não limitem as inúmeras possibilidades que um trabalho a partir dos jogos possa revelar.

São poucas as oficinas totalmente originais. Elas se inspiram na experiência dos outros, adaptam-se a um espaço particular, a objetivos mais precisos. A pesquisa começa pelo modo como o formador formula suas instruções e as transforma. [...] O mesmo exercício muda de sentido quando apresentado em contextos diferentes. Por outro lado, o prazer do formador, tão importante para a qualidade do trabalho, também nasce da experimentação de novos elementos e da renovação do estoque de propostas (Ryngaert, 2009, p. 113).

Reconheço as referências que fazem parte do meu “estoque de propostas” durante estes anos de docência. Contudo, só encontro sentido para esses jogos na pesquisa e readaptação conforme os percursos que venho traçando em cada contexto, com cada grupo de pessoas que desenvolvo o meu professorar tendo como ponto de partida os jogos teatrais/dramáticos, minhas experiências pessoais como atriz, contadora de histórias, além das referências de outros artistas, espetáculos e oficinas de diversas linguagens artísticas. Até porque, os jogos teatrais são estratégias e caminhos para o desenvolvimento de habilidades que fazem parte do fazer teatral, dotados de teatralidade, mas que podem ser exercitadas também de outras formas, como tenho procurado demonstrar nesta pesquisa.

É possível, desse modo, “introduzir no jogo instruções concretas que provoquem a teatralidade no momento da produção dos signos [durante o jogo] e não em um ‘segundo

tempo' do jogo” (Ryngaert, 2009, p. 107). Essa teatralidade que é inerente ao olhar, para o autor e professor da Universidade de Paris, “não se limita ao exagero ou ao efeito. Ela começa com a defasagem, o deslocamento do sentido, a metáfora” (Ryngaert, 2009, p. 107), de modo que “opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e aos seus artificios. Trata-se aqui de uma longa educação do olhar” (Ryngaert, 2009, p. 108) que apreende a teatralidade presente nos jogos realizados. Sobre essa questão, Carmela Soares no livro *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública* se debruça sobre os conceitos de Ryngaert e coloca o teatro como “a pedagogia lúdica do olhar” (Soares, 2010, p. 15), afirmando que é “necessário na escola ‘uma educação do olhar’, que possibilite tanto ao aluno quanto ao professor a compreensão e identificação da teatralidade que ali emerge” (Soares, 2010, p. 24), na relação entre os jogadores durante a fruição do jogo.

Quando o jogo teatral aparece, mesmo na sua tessitura indefinida, cria-se um espaço de suspensão, de silêncio, e a atenção de todos é dirigida para um mesmo ponto: o acontecimento teatral. [...] Deste modo, na sua intensidade, ao configurar uma materialidade, o jogo teatral modela uma experiência que está ocorrendo no momento presente e que, portanto, será diferente e única a cada nova situação (Soares, 2010, p. 44).

Embora os jogos teatrais apresentem esse caráter do novo, inédito, daquilo que é único por ser realizado no “instante-já”, ele “não se elabora nas esferas elevadas da criação artística pura. Ele é o lugar de inscrição de signos e do surgimento de camadas de sentido cujas origens são múltiplas, marcos na vida pessoal e na vida social” (Ryngaert, 2009, p. 241) que dizem respeito à subjetividade dos jogadores participantes, contexto em que estão inseridos, numa soma de referências e vivências que emergem no momento do jogo.

O ato de jogar na sala de aula estimula a disponibilidade sensorial e motora dos alunos, encoraja as descobertas, a possibilidade de cometer erros, correr riscos e assim desenvolve o potencial de experimentação criativa dos alunos tanto em relação à esfera do jogo teatral como na esfera da vida. No ensino do teatro na escola, trabalhamos em torno da capacidade de jogo do aluno, estimulando-o a se colocar no presente disponível, imerso na situação imediata e ao mesmo tempo aberto e flexível a qualquer modificação sugerida no decorrer do jogo (Soares, 2010, p. 70)

É por acreditar na potência do jogo como aquilo que traz as pessoas participantes do processo para o momento presente, de modo “disponível”, “aberto e flexível” como pontuado acima por Carmela Soares, que não consigo falar sobre teatro na escola sem falar do jogo

teatral. “O interesse pelo jogo provém dessa situação de entrelugar, nem no sonho nem na realidade [...] o prazer de inventar, a tomada de consciência da espessura sensual de um momento fugaz, como se, apesar de tudo, o sensível tivesse a ver com a formação” (Ryngaert, 2009, p. 24-25). Sob tal perspectiva, “o jogador é aquele que ‘se experimenta’, multiplicando suas relações com o mundo [...]. Ele desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas” (Ryngaert, 2009, p. 61) que ampliam a capacidade de comunicação dos sujeitos e suas referências. O jogo é mais do que um caminho para fazer teatro. Desse modo, ele é portador da teatralidade em si mesmo, pois evoca a prontidão, a participação, a espontaneidade dos jogadores. Destaco aqui, a importância sobre falar desses jogadores no plural, pois não se trata de uma professora que observa e intervém em um grupo de jogadores; mas sim, de situar a professora também na posição de jogadora, como descrito por Soares (2010) em um patamar de igualdade de relações. Por mais que aconteça a condução do exercício, é um conduzir que se dá em jogo.

Ryngaert, ao tratar sobre os procedimentos de jogo, traz uma questão chave para o professorar: “será que eu me lembro de que o formador está numa situação de jogo?” (Ryngaert, 2009, p. 82). Será que, ao professorar, consigo perceber se proponho o jogo e me afasto dele, ou se estou em jogo com o grupo de pessoas participantes? A arrogância ao ensinar me afasta da posição de professora jogadora, ao compreender que não estou em jogo, mas fornecendo instrumentos para que os participantes consigam jogar. Mas, se “o espaço do jogo é um lugar de encontros e de trocas” (Ryngaert, 2009, p. 69), por que, ao professorar, não estar disponível ao jogo? “O jogo é o lugar de todas as invenções e incita à criação” (Ryngaert, 2009, p. 72). Se estou em jogo com as pessoas participantes do processo artístico, estou igualmente na posição de jogador e criador. Desse modo, passamos a adotar uma “atitude lúdica” ao professorar, “transformando as ações pedagógicas em ações criativas, fazendo do ato de ensinar e aprender teatro como uma experiência prazerosa e importante tanto para o aluno quanto para o professor” (Soares, 2010, p. 96). Assim, “o professor é ao mesmo tempo jogador e observador. O aluno é ao mesmo tempo jogador e observador” (Soares, 2010, p. 81). Essa perspectiva é, também, o “princípio que rege o teatro contemporâneo, ao aproximar o espectador da ação cênica, fazendo dele não apenas observador, mas também criador e jogador do evento teatral” (Soares, 2010, p. 60). Estar em jogo é abrir espaço para que o novo e o inesperado estejam o tempo todo presente no professorar.

O teatro não é uma atividade, mas duas. Atividade de fazer e atividade de ver. Pode-se objetar que isto é verdadeiro para todas as artes e também para as outras coisas. Claro. Mas a especificidade do teatro diz respeito ao fato de que, nele, as duas atividades são indissociáveis e o “teatro” só existe com a condição de que ambas se deem simultaneamente [...]. O teatro impõe, num espaço e num tempo compartilhados, a articulação de produzir e do ato de olhar. E ele só se mantém de pé se estas suas ações se orquestrarem (Guénoun, 2014, p. 14).

A concepção de um compartilhamento de tempo e espaço de modo simultâneo colocada pelo autor, articulados à ação de “produzir” e ao “olhar” que caracterizam a “especificidade do teatro”, são elementos essenciais para compreender sobre qual teatro me refiro durante esses processos artísticos de criação e experimentação da escrita na escola: um teatro que acontece na escola, e que portanto, articula o fazer, o olhar e o próprio jogo do “pôr em cena” do teatro e do jogo teatral, em um caráter de representação, no qual todas as pessoas participantes podem transitar por diferentes posições – de artista fazedor de teatro ou de espectador – porém sempre em jogo, em ação, movimento e criação.

“O sonho é às vezes bom ou ruim”

*7º e 8º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: São José/SC. Abril, 2023*



Oficina ETC – São José/SC. 2023. **Registros finais do encontro.** Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

Entrar em uma escola desconhecida e propor uma oficina de escrita para estudantes com os quais nunca se teve contato, é um gesto de risco e de coragem. Para que o motivo de espanto ao receber a oficina seja no sentido do “ato inaugural”, da curiosidade descrita pela escritora brasileira Noemi Jaffe (2023) e não de desespero ou repulsa, procuro não iniciar pela explicação do que afinal objetivo com a Oficina ETC, mas com a ideia de motivar a turma participante ao fazer, sempre me dispondo a estar aberta ao que vem da turma, do espaço e das pessoas que constituem aquele grupo.

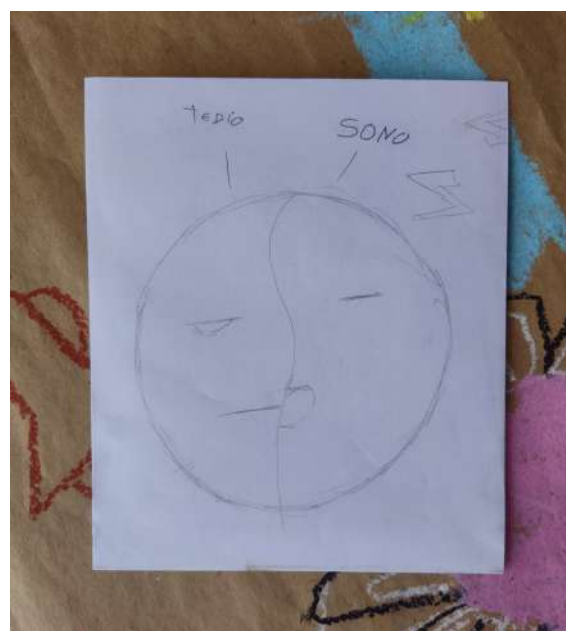
A figura acima é um desenho realizado por uma estudante do 8º Ano da escola que recebeu a Oficina na cidade de São José/SC: um registro final de como ela se sentiu durante o encontro. Trazer a imagem desse olhar para a pesquisa, é como trazer os olhos daqueles jovens que compartilharam a manhã comigo: uns atentos, curiosos, de olhos bem abertos. Outros, entediados, confusos, com dificuldade de entrar no jogo de *fazer-ver* e *fazer-escrever*. Para alguns, a imagem pode significar apenas que a estudante gosta de desenhar de modo

realista. Para mim, receber esse olhar no registro final, é como se a estudante houvesse captado uma camada muito importante da Oficina ETC que até vem antes dos exercícios de escrita e teatro propostos. A ação de ver atentamente, observar os detalhes e abrir espaços para a criatividade através do olhar.

As imagens abaixo também foram realizadas como registro final da oficina, no qual as pessoas participantes poderiam expressar como se sentiram durante o encontro, revelam traços característicos de uma geração (ou várias) marcada por sensações e emoções definidas por determinadas figuras.



Exemplo 1



Exemplo 2

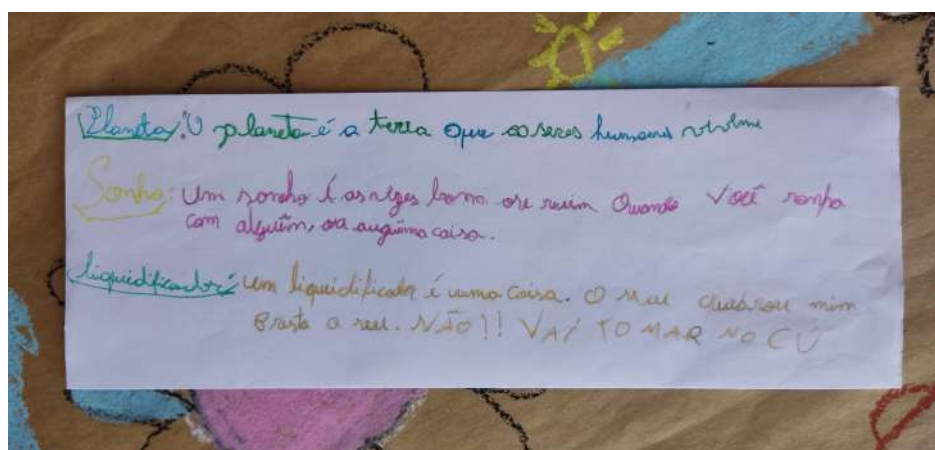
Registros finais do encontro. Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

Demonstrar suas emoções por um *emoji*, esta figura redonda amarela é algo que de repente sai do meio virtual das mensagens de aplicativo, redes sociais e invade as produções das crianças e jovens em sala de aula. Foram frequentes as demonstrações de satisfação ou insatisfação com a oficina por essa representação, como no **Exemplo 1**. Já o **Exemplo 2**, traz algo do símbolo Yin-yang da cultura chinesa – dito de modo simplificado, uma representação da dualidade do universo – que nessa figura representa o “tédio” e o “sono”.

Na Oficina ETC, considero os registros finais como parte fundamental do encontro: é neste momento em que consigo perceber o que, de fato, por eles foi apreendido, o que ficou ou o que não ficou das experiências vivenciadas, ou o como cada pessoa se sentiu durante os

exercícios propostos. Muitos preferiam falar a escrever: certas vezes, por faltar o domínio técnico da escrita ou por alguma condição específica do estudante. Esses, então, recorriam às falas ou aos desenhos. Procuo sempre ressaltar que, independente do como, é importante que registrem no papel as sensações, justificando que é uma forma do que eles pensam e sentem chegarem até outras pessoas. Percebo que esta é um modo de afirmar a importância desta escrita pessoal. “Mas precisa colocar o nome?” Esta é uma pergunta frequente. Parece que, só o fato de ser obrigatório assinar o papel, a forma de escrita já se modifica. Então, deixo livre para que coloquem ou não os nomes nos registros e nas produções durante toda a oficina. Algumas vezes, eu respondo: “Pode colocar o nome, se quiser que eu saiba que foi você quem escreveu.” Sabemos que dar a oportunidade para que o estudante se identifique ou não nos exercícios realizados não é algo viável nas aulas curriculares. Nesse contexto livre de oficinas, eu permito que os participantes se sintam menos obrigados e cobrados durante o encontro.

Alguns estudantes, como ocorreu nas turmas de 7º e 8º Ano do Ensino Fundamental na cidade de São José/SC, demonstraram durante a Oficina ETC uma produção que se aproximava de uma escrita didática, no sentido de que procuravam explicar sobre as palavras que faziam parte do jogo teatral ou da cena que impulsionava à escrita, com uma certa dificuldade (ou poderíamos chamar também de resistência) de escapar aos padrões estabelecidos e escrever de um modo mais espontâneo e subjetivo. Mesmo assim, podemos notar alguns desvios à regra, ou irrupções espontâneas, como na última frase do **Exemplo 3**:



Exemplo 3

Escrita coletiva a partir das palavras planeta, sonho e liquidificador.

A; A. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023⁶⁵

⁶⁵ “Planeta: O planeta é a terra que os seres humanos vivem./ Sonho: Um sonho é às vezes bom ou ruim. Quando você sonha com alguém, ou alguma coisa./ Liquidificador: Um liquidificador é uma coisa. O meu quebrou mim presta o ser. NÃO!! VAI TOMAR NO CÚ”. A; A. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023

Após a realização do exercício **Escrita Coletiva**, que resultou na textualidade do **Exemplo 3**, eu pedi para que as estudantes que desejassem fizessem a leitura da sua produção escrita em voz alta. As participantes que criaram a textualidade, nessa etapa, deixaram de ler a última frase, omitindo o palavrão presente na produção escrita. E se surpreenderam quando eu li o texto sozinha e não esbocei nenhum problema com o texto produzido.

A partir do momento que, ao professorar, eu proponho um espaço para a criação, eu acredito que preciso estar aberta uma vez que a produção que virá não está sob o meu controle. Este é um dos riscos a serem assumidos, mas acredito que neste ponto mora a oportunidade da experiência das pessoas participantes, da transgressão, um momento (às vezes único) de ousar na escrita, na pintura, no desenho, na expressão, para que possam experimentar outros modos de fazer. É um exercício também para mim, como adulta e pesquisadora, de estar liberta das minhas expectativas ao professorar em uma oficina de criação textual e teatro, no sentido de que as crianças e os jovens participantes não estão realizando o encontro para mim, para produzir a escrita que eu desejo com a oficina. É algo muito mais profundo. É uma experiência de encontro das pessoas participantes com as possibilidades e alternativas de desenvolverem sua própria escrita criativa, nem sempre realizada com palavras.



Registros finais do encontro. Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

4.2 Escrita: Resistir. Insistir. Persistir.

Propor o exercício da escrita em processos artísticos de teatro na escola, é uma ação de resistência, insistência e persistência. *Resistência*, porque é preciso coragem para afirmar que a escrita em processos pedagógicos de teatro não é um momento de menor “seriedade” para tratar da escrita com distração ou leveza, mas antes, um momento de possibilidade de encontro com uma escrita singular, espontânea, particular da pessoa que a realiza. Isso não retira o caráter central do fazer teatral desses processos artísticos: é a imbricação de ambos que caracterizam esse encontro, entre o *fazer-ver* e o *fazer-escrever*. É, também, uma ação de *insistência*: é preciso convidar, insistentemente, para que as pessoas participantes, pensando em estudantes no contexto escolar da educação básica, consigam se afastar das suas amarras, travas e julgamentos, a fim de liberar a sua escrita para colocá-la também em jogo (como nos colocamos, por exemplo, no jogo do teatro e no jogo teatral) de modo que exercitar o escrever se torne um possível campo de prazer e encantamento. Por fim, acredito que se faz necessária a *persistência* nas atividades sugeridas (e não impostas), sempre como um convite para o fazer artístico que leva a outro, não hesitando em modificar o curso das propostas quando necessário.

“Escrever é um gesto de risco” (Jaffe, 2023, p. 16), conforme afirma a professora Noemi Jaffe, Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, no livro *Escrita e movimento: sete princípios do fazer literário* (2023), no qual realiza reflexões que contribuem para a compreensão da escrita como uma prática que é um convite ao arriscar-se, característica que podemos associar ao fazer teatral como apresentado nessa pesquisa.

Segundo a autora, “na literatura, uma das sensações mais prazerosas e necessárias é a sensação inaugural, em que o leitor sente que está diante de algo pela primeira vez. Como uma criança que descobre algo com que nunca antes teve contato, o ato inaugural é motivo de espanto” (Jaffe, 2023, p. 39), mas o espanto aqui como a surpresa “diante de algo que de algo que desperta o desejo de conhecer, descobrir e imaginar o que não existe. Espanto é curiosidade, indagação, e capacidade de ir além daquilo que o mundo apresenta em seu estado de normalidade e convenção” (Jaffe, 2023, p. 39), aspectos que também integram o fazer teatral na escola como vimos elaborando. Exercitar a escrita por meio da pedagogia do teatro na escola é uma forma de despertar este prazer da curiosidade, do espanto, da surpresa com a ação escrever e com o teatro.

Paulo Freire, na obra *Educação e Mudança* (1979) se refere à alfabetização como um ato criador: “a alfabetização é mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. [...] Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial [...] mas uma atitude de criação e recriação” (Freire, 1979, p. 71-72). Suas ideias e escritas sobre a educação como uma ação para a liberdade, sob uma perspectiva crítica, dialógica e política, inspiram as ações educativas de tantas profissionais da educação, de diversas áreas de conhecimento, idades, contextos sociais porque mostram o quão possível é educar para ir além daquilo que podemos enxergar. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2007), uma coletânea que reúne textos escritos por Freire entre os anos de 1968 a 1974, o educador afirma que “aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra [...] é o direito de expressar-se e expressar o mundo” (Freire, 2007, p. 59). Em suas teorizações e práticas, Paulo Freire nos conduz à reflexão de que todas as pessoas são capazes de escrever e que, para além disto, a escrita é uma ferramenta de emancipação social e política.

No livro *A norma oculta: Língua & Poder na sociedade brasileira* (2003) o autor Marcos Bagno, professor e intelectual brasileiro, natural de Cataguases/Minas Gerais, reflete criticamente sobre como “a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil” (Bagno, 2003, p. 16), afirmando que existe na nossa sociedade não um “preconceito linguístico”, mas sim um “profundo e entranhado preconceito social” que reforça a ideia de que “existe uma única maneira ‘certa’ de falar a língua” (2003, p. 43). Segundo o autor:

[...] a palavra *gramática*, em grego, significava, na origem, ‘a arte de escrever’. Ao se interessar exclusivamente pela língua dos grandes escritores, do passado, ao desprezar completamente a língua falada (considerada ‘caótica’, ‘ilógica’, ‘estropiada’) e também ao classificarem a mudança da língua ao longo do tempo de ‘ruína’ ou ‘decadência’, os fundadores da disciplina gramatical cometeram um equívoco que poderíamos chamar de ‘pecado original’ dos estudos tradicionais sobre a língua (Bagno, 2003, p. 46).

Parece interessante, para essa pesquisa, nos aproximarmos da origem da palavra *gramática* como a “a arte de escrever” para pensarmos em oposição ao que a própria palavra

gramática determina (este conjunto de regras organizadas para serem seguidas à risca, para a compreensão e o domínio da linguagem escrita e falada) que, enquanto arte no sentido amplo e diverso da palavra, permite a elaboração dos códigos de linguagem variáveis, múltiplos, sujeitos a alterações a todo tempo, influenciados pelas culturas e contextos em que são escritos e reescritos, assumindo para dentro da própria linguagem escrita a característica “‘caótica’, ‘ilógica’” citada por Bagno, tão presentes nas produções escritas nas escolas que é o contexto em que essa pesquisa se funda. E assumir o caos, essa inserção da linguagem falada na linguagem escrita não porque as pessoas não são capazes de escrever “corretamente”, mas sim, porque é preciso “considerar a língua como uma *atividade social*, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes [...] seja por meio da fala, seja por meio da escrita” (Bagno, 2003, p. 19). Isso nos faz perceber que “as línguas estão sempre num estado de fluidez [...] [de modo que a] impressão de que a língua está pronta e acabada é falsa” (Bagno, 2003, p. 116), pois está sempre em transformação.

Essas ideias contribuem para refletir sobre a proposição das práticas de escrita por meio da pedagogia do teatro como um campo em que há abertura para esta conjunção de formatos, elaborações e (re)criações da linguagem, assumindo o risco ao abrir possibilidades para o novo, que para alguns podem significar estranheza, enquanto para outros, pode significar liberdade e encontro com a sua própria expressão escrita.

A fala vem muito antes da escrita, assim como uma certa ‘escrita’ ou o anúncio dela vem muito antes do que a gente chama de escrita. E assim como é preciso falar para falar, é preciso escrever para escrever. [...] Por isso mesmo, devemos estimular ao máximo as crianças para que falem e para que escrevam. É das garatujas, uma forma indispensável de escrita, que devemos elogiar, que elas partem para a escrita a ser estimulada. Que escrevam, que contem suas histórias, que as inventem e reinventem os contos populares de seu contexto (Freire, 2002, p. 109).



Figura 28 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

As crianças mais novas que participaram da Oficina ETC durante esta pesquisa estavam no início do 3º Ano do Ensino Fundamental – etapa de ensino na qual, segundo o Plano Nacional de Educação – documento vigente que determina estratégias e metas para a educação no Brasil entre os anos 2014 a 2024 – espera-se que as crianças já estejam alfabetizadas. Foi notável, com essas turmas e também com outras de idade mais avançada, o quanto a dificuldade com a escrita é predominante nas salas de aula. Embora a Oficina ETC não tenha sido elaborada com vistas à alfabetização, é um conjunto de práticas que pensam o escrever de um modo ampliado, integrando o corpo e a criação à palavra oralizada e escrita, contribuindo no envolvimento da criança e do jovem com a escrita por meio do fazer teatral.

Com as turmas dos Anos Iniciais em específico, procuro deixar ainda mais enfatizado durante a minha fala que o objetivo da oficina é que cada um encontre o seu modo de escrever sobre o que foi observado, a partir do que foi mostrado, ou sobre o que foi sentido, criado, imaginado, da forma como preferirem. E conforme vão sendo produzidas as textualidades, eu vou estimulando as crianças a pensarem a forma que escolheram utilizar, justamente para que experimentem outras formas e descubram novas possibilidades.

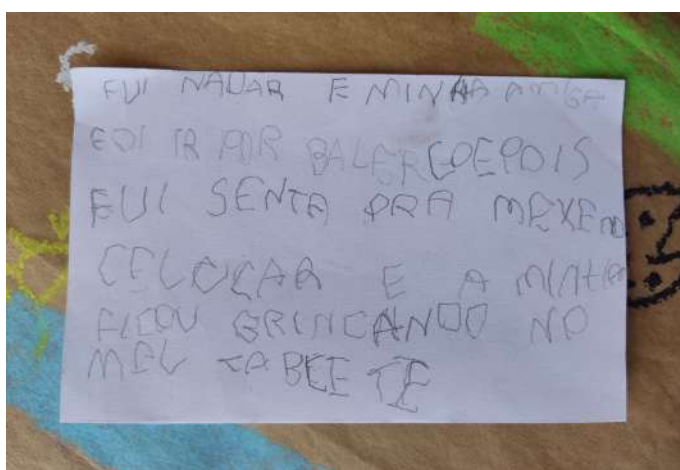
Divididos em duplas, começamos os jogos de interação com teatro e escrita: enquanto uns observavam sentados, escrevendo, falando, desenhando, outros realizavam as ações à frente do quadro branco na sala, em pequenos grupos de três ou quatro pessoas. Durante a realização do jogo de **Nome e Ação**, uma das crianças chamou a atenção do restante quando falou seu nome em voz alta. Alguns ali nunca tinha escutado a sua voz, em dois meses de aula. A criança, com um sotaque que despertou a curiosidade das outras, afirmou ser natural de Angola e que veio para o Brasil por causa do trabalho dos pais. Outra criança também despertou a atenção da turma quando, encorajada pela angolana, compartilhou conosco seu país de origem, o Uruguai. O jogo acabou virando um momento de conhecimento das pessoas que compartilham aquele espaço, todos os dias, mas que nem sempre se veem e se escutam de fato. Naquele momento, percebi que se aproximaram, se reconheceram e entenderam os silêncios que às vezes escondem as diferenças, que podem ser inúmeras. Uma criança autista também estava escondida no seu silêncio, atrás da mesa. Mas levantava os olhos do papel quando via que os colegas reagiam com aplausos ou gargalhadas às atividades que aconteciam lá na frente da sala. Outra criança também se escondia atrás de origamis, enquanto observava os colegas. Escrevia, criativamente, em forma de cisnes ou pássaros de papel.



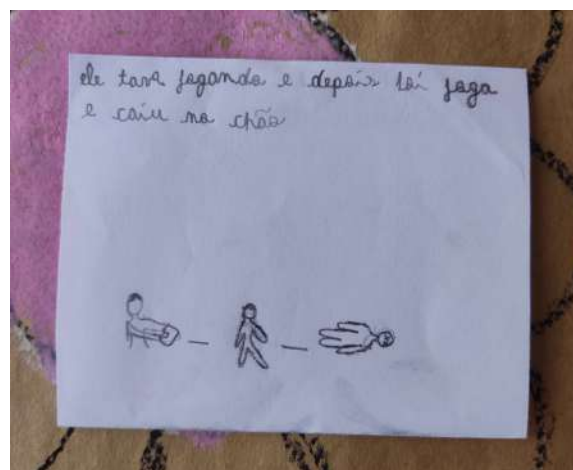
Figura 29 – Oficina ETC. Florianópolis/SC. 2023. Foto: Beatriz Sell de Abreu

Propus, então, um jogo teatral que a princípio não estava no meu planejamento para a Oficina ETC, mas que, naquela configuração do espaço, pude recorrer graças aos anos de experiência como docente no ensino regular. É um jogo que passei a chamar de **Observação-Ação**. Nesse jogo, uma pessoa entra em cena e observa um acontecimento de frente para o público: ela está vendo algo à sua frente, mas não pode contar para o restante do grupo o que

é, apenas reage ao que está vendo, sem utilizar a fala. Então, entra a segunda pessoa e começa a observar também a mesma coisa que a primeira. Procuo destacar que por mais que a pessoa não saiba o que a outra está olhando, esse é o exercício: observar junto com ela. A terceira pessoa entra em cena e também observa o mesmo acontecimento. Quando as três pessoas estão em cena, a observação acabou ganhando outras proporções e virando uma história. Logo, tínhamos três observadores em ação e a partir de então fomos para a próxima etapa do jogo: o público, ou seja, as outras pessoas estudantes que observam os observadores, escrevem o que está sendo observado. Enfatizo que é importante não falar o que é, mas escrever para que cada um possa criar a sua ideia daquilo que o grupo realizou, sem ser influenciado pelas criações dos colegas.



Exemplo 1
Jogo **Observa-Ação**



Exemplo 2
Jogo **Observa-Ação**

A. 5ºAno do Ensino Fundamental. Florianópolis. 2023⁶⁶ A. 5ºAno do Ensino Fundamental. Florianópolis. 2023⁶⁷

No **Exemplo 1**, na textualidade escrita a partir da observação de uma das cenas, a estudante escreveu colocando-se sob o ponto de vista de uma das participantes, enquanto no **Exemplo 2**, partindo de uma outra cena criada em jogo, a estudante se colocou como um olhar externo, narrando o acontecimento observado. Essas diferenças aparecem frequentemente nas produções textuais realizadas na Oficina ETC justamente em função da abertura com que as propostas são conduzidas. No caso desse jogo em específico e nesse contexto, com crianças dos Anos Iniciais que estão em uma fase de apropriação e

⁶⁶ “Fui nadar e minha amiga foi ir por baler e depois fui senta pra mexer no celular e a minha ficou brincando no meu tablete”. A. 5ºAno do Ensino Fundamental. Florianópolis. 2023

⁶⁷ “ele tava jogando e depois foi joga e caiu no chão”. A. 5ºAno do Ensino Fundamental. Florianópolis. 2023

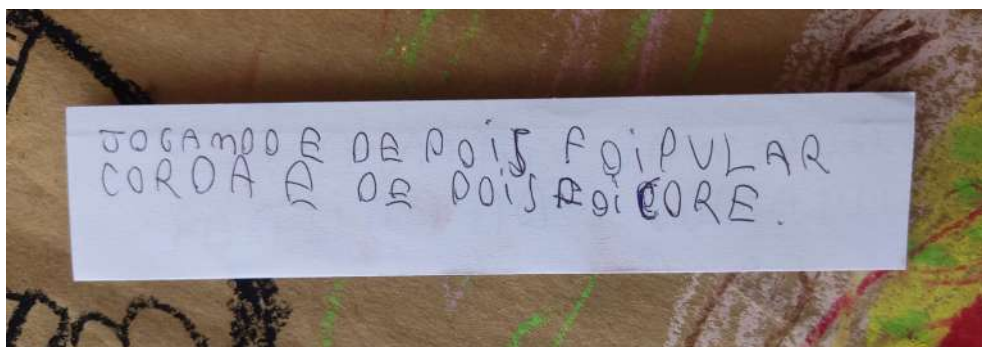
reconhecimento da escrita, percebo que permitir a expressão por meio de uma produção mais livre, sem tantos direcionamentos sobre o como essa escrita se dará ou o que se espera dessa produção, amplia as possibilidades de experimentação da pessoa participante com seu próprio escrever.

Outra criança, por exemplo demonstrava a necessidade, sempre ao final de cada cena, de falar sobre aquilo que tinha observado. A professora regente da sala, mostrou surpresa quando ela descreveu uma cena com detalhes, mostrando uma observação e uma criatividade muito apuradas. Depois, soube que a criança ainda não estava alfabetizada e que estavam investigando possíveis diagnósticos por causa da sua dificuldade com a escrita. A mesma criança, além de falar, registrava as cenas conforme mostra o exemplo abaixo.



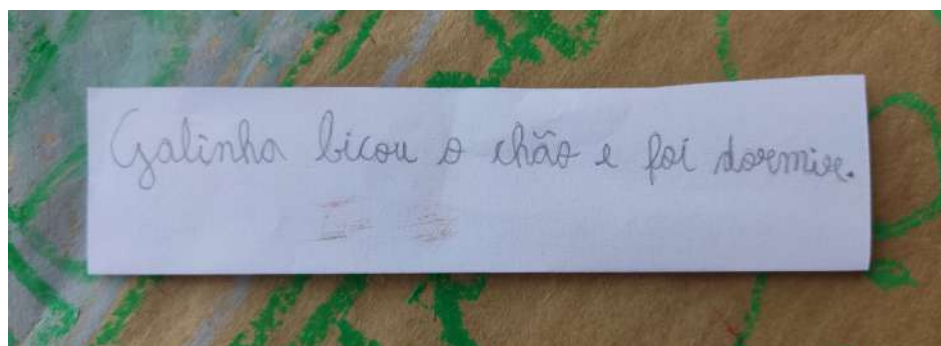
Exemplo 3
Produção a partir do jogo **Observa-Ação**

“Prof, mas ela não escreveu, ela desenhou. Podia desenhar?” Falas como essa surgiram com uma certa indignação por parte daqueles estudantes que consideraram o registro da colega “mais fácil” do que o que eles haviam produzido. Nesse caso e sempre que ocorre esse tipo de comparação, eu procuro dizer que existem formas diferentes de se comunicar, também de escrever e que cada pessoa tem um jeito de fazê-lo. E na Oficina ETC, a ideia é que possamos encontrar a nossa maneira de desenvolver e exercitar a escrita pessoal de um modo criativo e único, portanto, incomparável. Após a criação das textualidades, as crianças reuniram-se em grupos de três ou quatro pessoas e passavam os escritos para a cena teatral. Novamente, a escrita que sai do corpo, vai para o papel e retorna para outros corpos, ganhando novas leituras e interpretações em movimento.



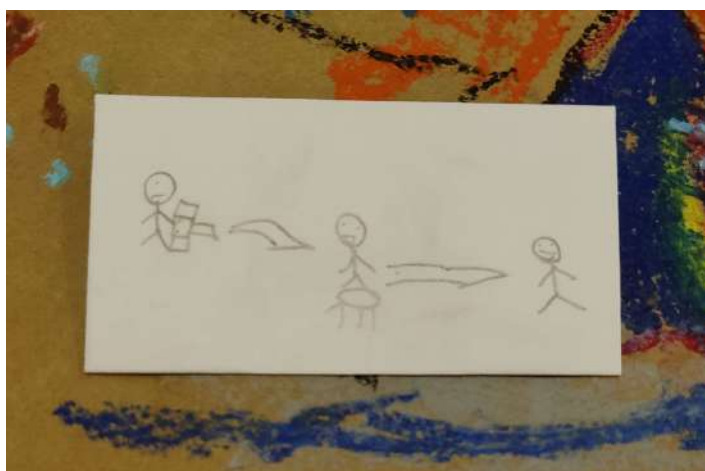
Exemplo 4
Textualidade produzida a partir do Jogo **Nome-Ação**

A. 5º Ano do Ensino Fundamental. 2023⁶⁸



Exemplo 5
Textualidade produzida a partir do Jogo **Observa-Ação**

A. 5º Ano do Ensino Fundamental. 2023⁶⁹



Exemplo 6
Textualidade produzida a partir do Jogo **Observa-Ação**

A. 5º Ano do Ensino Fundamental. 2023

⁶⁸ "Jogando de pois foi pular corda e depois foi core". A. 5º Ano do Ensino Fundamental. 2023

De acordo com Yolanda Reyes, escritora colombiana, autora do livro *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação* (2012):

Os diversos tipos de escritos produzidos pelos alunos são testemunhas do divórcio entre literatura e vida: de um lado, os diários íntimos, as notas e os bilhetes com mensagens de amizade ou amor trocadas pelos jovens, as letras das canções da moda, os papezinhos que circulam clandestinamente durante as aulas [...]. Do outro [...] o resumo de livro, a redação insossa sobre as férias, as análises literárias [...]. A máscara da linguagem escolar serve quase sempre para nos encobrirmos e quase nunca para nos revelarmos, a nós mesmos ou aos outros (Reyes, 2012, p. 19).

A afirmação acima nos provoca a refletir, dentre outras questões, sobre como fazer com que a linguagem escolar fale e ouça essas pessoas, crianças e jovens, que são a própria escola? De que modos podemos abrir espaço para que na escola os estudantes consigam revelar a si mesmos através da escrita, da leitura, da criação, para que dentro e fora dela sejam responsáveis por suas falas e ações, de modo que as suas produções não sejam distanciadas das questões que as atravessam na vida?

Observando cautelosamente, a produção escrita dessas crianças e jovens está ali presente, de alguma maneira. O que nos falta, talvez, ao professorar, é pensar estratégias que coloquem as crianças e jovens em um estado de criação, de percepção do espaço, do outro e de si, para que possam experimentar formas de potencializar a sua escrita e sentirem-se de fato criadores de algo e não executores de uma ação automatizada.

Um dos caminhos possíveis é trazer a vida para a escrita, despertar em todas as etapas da Educação Básica o “espanto”, o “encantamento” e o “prazer” com a sua própria escrita, como se sempre estivessem diante de algo novo, pela primeira vez.

[...] devemos questionar sobre a forma como seguimos ensinando a ler e a escrever; sobre a forma como entregamos a linguagem, que é o pilar não apenas da escrita, senão da invenção de cada ser humano. Além das oficinas de escrita, precisamos estabelecer um diálogo permanente entre o ensino escolar e a escrita criativa, para oferecer maiores possibilidades de explorar, a todos, com todas as ferramentas possíveis, desde a mais tenra infância e ao longo da vida, seus próprios reinos do *Digávamos* (Reyes, 2012, p. 53).

A autora utiliza o neologismo *digávamos* “para criar uma instância ficcional de tempo baseada na maneira como as crianças costumam aplicar as regras” (Reyes, 2012, p. 45) da própria linguagem. Estes “Reinos do *Digávamos*” refere-se ao espaço em que reside a “chave

⁶⁹ “Galinha bicou o chão e foi dormir” A. 5º Ano do Ensino Fundamental. 2023

da criação artística [...] para que cada um se permita cruzar essa fronteira difusa que separa o Mundo do Aqui do Mundo-Outro: esse que existe no desejo ou na imaginação ou nos abismos, ou onde quer que cada um intua” (Reyes, 2012, p. 46) e que de toda a forma, constroem a linguagem.

“Caberia, então, promover uma pedagogia da literatura que desse vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos” (Reyes, 2012, p. 26-27), com autonomia e liberdade. “Criar um mundo que só existe na linguagem, mas que deve se sustentar como se sustenta o mundo real; construir um *como se*, como quem constrói uma ponte entre duas margens, e ter esse misto de paciência e de irresponsabilidade que as crianças têm quando brincam” (Reyes, 2012, p. 46) tornando possível a criação e a descoberta em toda e qualquer idade.

“Nossas emoções misturadas com tudo”

*3º e 5º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Criciúma/SC. Maio, 2023*

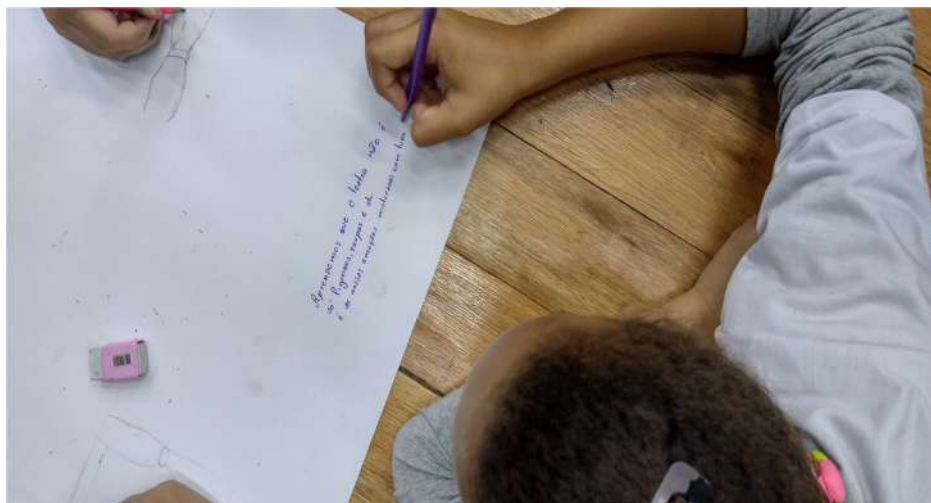


Figura 30 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda
A. 5º Ano do Ensino Fundamental. 2023⁷⁰

A textualidade escrita por esta criança do 5º Ano do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Criciúma/SC, denota a importância de ações no ensino do teatro que trazem o foco para o corpo dos participantes, exercitando e convidando a trabalhar aquilo que há “por dentro” e não com aquilo que vem de fora. Embora, durante a oficina, principalmente nos Anos Iniciais como é o caso desse exemplo, eu não verbalize que estamos trabalhando com as emoções, a criança percebeu esse movimento interno nos exercícios propostos, deixando evidente durante o seu relato pessoal de como se sentiu durante o encontro: “nossas emoções misturadas com tudo”.

A sala na qual realizamos a Oficina ETC nessa escola possuía uma arara repleta de figurinos e percebi que as crianças logo associavam qualquer atividade relacionada ao teatro com a indumentária. O nosso encontro, entre tantas informações “espetaculares” externas na sala que ocupávamos, trouxe o foco para aquilo que há de mais rotineiro e interno nas crianças: seus corpos, palavras, expressões.

⁷⁰ “Aprendemos que o teatro não é só figurinos, roupas e etc. é as nossas emoções misturadas com tudo” A. 5º Ano do Ensino Fundamental. 2023



Figura 31 – Exercício Hipnotismo colombiano (Boal, 2004)

Observei durante o encontro com as turmas de 3º e 5º Ano dessa escola em específico que estavam em uma etapa inicial de alfabetização, alguns com certo domínio da linguagem escrita, outros demonstrando dificuldade em reconhecer letras e compreender os escritos dos próprios colegas. Portanto, decidi trabalhar nesse contexto com a escrita coletiva, justamente para que as crianças pudessem trocar as experiências umas com as outras durante as produções, sem que houvesse uma “pressão” em “ter que produzir” algo individualmente por escrito. Considerei que seria mais importante nesse caso destravar a preocupação que as crianças demonstravam com a escrita individual e enfatizar a ação de um escrever coletivo.

Uma das professoras que acompanhava a turma e que, conversando, entendi ser estagiária em educação, estudante do Ensino Médio, me perguntou por que eu havia escolhido aquela instituição. Disse que não costumavam receber atividades extras e ficou surpresa de uma oficina “tão diferente” ter surgido na escola. Expliquei que foram enviados e-mails para diversas escolas e que aquela diretora havia sido uma das primeiras a responder. Ela se surpreendeu ainda mais e disse “que sorte, a gente precisa mesmo disso”.

A produção textual nessas turmas foi impregnada por ilustrações e imagens que denotavam muito das referências com as quais convivem diariamente ou com as quais têm acesso via programas de televisão, internet, no contexto social e na esfera familiar.



Textualidades produzidas. Registros finais do encontro. Arquivo Júlia Fernandes Lacerda

Alguns elementos visuais que aparecem nesses registros surgiram em cenas e histórias que foram realizadas pelas crianças durante a Oficina ETC, outros, são ilustrações livres produzidas por elas no momento em que eu havia solicitado que registrassem como se sentiram durante o nosso encontro.

Percebo que os registros livres, ao mesmo tempo que podem ser interpretados como algo aleatório, podem ser observados como um reflexo do quanto essas crianças, em maioria, não estão habituadas a pensar e escrever sobre si mesmas, colocar suas sensações e exprimi-las por meio de palavras. Acredito, entretanto, que o momento de compartilhar no papel estes escritos, ainda que tímidos ou permeados por referenciais externos, são uma forma de estimular a experimentação de algo que pode vir a ser mais íntimo e profundo. Até porque “não é fácil escrever, nem expressar-se, tampouco traduzir em palavras um mundo interior para comunicar a outros seres humanos, que têm, por sua vez, mundos interiores próprios” (Reyes, 2012, p. 21). Fazer com que estas crianças sintam, por meio da prática artística e do exercício colaborativo de escrita, que há espaço nesse lugar-escola para a expressão de algo que venha delas, me parece um caminho fundamental para que o ensino do teatro possa transgredir. O exercício de colocar no papel o que passa dentro de nós é essencial para o processo de formação dos sujeitos e reconhecimento de suas possibilidades.



Figura 32 – Oficina ETC. Criciúma/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Ampliar a forma de compreender a escrita a partir de processos artístico-pedagógicos não significa de modo algum, desmerecer a gramática, porque isso reafirmaria a exclusão de diversas pessoas do acesso a essa forma de manifestação da escrita já institucionalizada na nossa sociedade e que, como o próprio título do livro de Marcos Bagno (2003) traz, é uma questão de “poder”, de ocupações de espaços e pertencimentos.

A minha defesa é justamente a compreensão, advinda do pensamento Freiriano (e que inspirou ideias já trazidas aqui da autora bell hooks, por exemplo), de que todas as pessoas são capazes de escrever suas próprias histórias e que para isso, é preciso uma educação transgressora que seja pautada no diálogo, na escuta, no olhar atento, disponível, crítico e ativo ao professorar. Paulo Freire traz em sua vasta obra, diversas possibilidades de compreensão para uma educação pautada na libertação dos sujeitos a partir da alfabetização que integre a sua “leitura do mundo” (Freire; Macedo, 1990). Nesse trecho da obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002), o educador trata mais especificamente sobre a importância de um estímulo contínuo à ação da leitura e da escrita durante os anos escolares, que não se restrinja ao período inicial da alfabetização.

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (Freire, 2002, p. 37).

Três décadas nos separam da citação de Freire acima e contudo, a necessidade de unir a alegria e o prazer ao estudo, a uma sensibilização da escrita e da leitura desmecanizadas, é uma discussão que segue atual e de extrema relevância.

Recentemente, foram publicados dados da pesquisa *Alfabetiza Brasil*, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), cujo levantamento mostrou que “apenas 4 em 10 crianças do 2º ano do ensino fundamental estavam alfabetizadas no Brasil em 2021” (Santos, 2023, n.p). A pesquisa foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostrando que “56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas”

(Santos, 2023, n.p) na idade considerada certa segundo a documentação federal vigente⁷¹. Para realização dessa pesquisa, foram consultadas professoras das cinco regiões brasileiras.

Estamos atravessando atualmente no Brasil um momento de transição com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), pois se finda o prazo das metas e estratégias estabelecidas e implementadas para o período de 2014 a 2024 para a educação no país. Já é sabido que os objetivos do PNE, uma vez não atingidos no período determinado, deverão passar por novas e significativas mudanças. Há um movimento nas instituições educacionais, nas esferas federal, estadual e municipal, mostrando o foco em programas de alfabetização, por exemplo, dado ao não cumprimento das metas estabelecidas e que esperamos enquanto professoras, não ser mera agitação e propaganda política.

Evidentemente, os altos índices de analfabetismo bem como a porcentagem que retrata a não alfabetização das crianças na idade certa no Brasil, derivam principalmente de fatores socioeconômicos, históricos, culturais e estruturais, além das organizações dos estados, municípios e todas as problemáticas que envolvem o acesso à educação como um todo – sem entrar nas perdas sofridas em todo o país a partir do desgoverno do Brasil após o Golpe de Michel Temer em 2016, ampliado nas eleições trágicas de 2017 e todo o contexto conturbado e trágico pandêmico a partir de 2020. Embora não seja parte do escopo dessa pesquisa aprofundar as questões políticas nacionais, concordo com Freire no sentido de que “a educação é um ato político” (Freire, 2002, p. 85) e justamente por isso, me parece relevante trazer esses dados que apresentam um panorama da situação do país com relação à alfabetização, para afirmar a relevância de ações no campo da pedagogia das artes cênicas que possam, de alguma forma e em alguma medida, contribuir para a melhoria da educação como um todo e contextualizar um pouco da realidade enfrentada em termos educacionais no país.

Outro panorama que parece ser importante para compreendermos tal necessidade de insistir na escrita é o estudo *Retratos da leitura no Brasil*: uma pesquisa que acontece há quinze anos, sendo realizada “a cada quatro anos desde 2007, [e] é o principal compromisso

⁷¹ No ano de 2012 foi criado o PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff, com o objetivo de “criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas”(Alferes; Mainardes, 2018, n.p). É um “compromisso formal entre Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de educação, no intuito de reafirmar e ampliar o previsto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Alferes; Mainardes, 2018, n.p), que visa, em linhas gerais, a melhoria da qualidade da educação, em uma conjunção de esforços, medidas e políticas públicas. O PNAIC entende a alfabetização como um ciclo que não compreende somente a aquisição da leitura e da escrita, mas que deve “garantir a inserção da criança na cultura escolar [...] ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento” (Brasil, 2012, p.17). Para acessar a cartilha do PNAIC: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf

assumido pelo Instituto Pró-Livro, para oferecer um amplo diagnóstico da realidade da leitura no Brasil e possibilitar a avaliação das políticas públicas e orientar ações e investimentos” (Failla, 2021, n.p) à finalidade de fomentar o acesso à leitura e ao livro.

Analisando em conjunto as dificuldades de não saber ler, ler devagar, não compreender o que lê e não ter concentração, observa-se que cerca de 40% dos indivíduos apresentam alguma dessas limitações ou dificuldades para leitura. Esse percentual é superior aos 29% de analfabetos funcionais – assim denominados pelo INAF [Indicador de Analfabetismo Funcional] - 2018: aqueles que “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana” –, embora, segundo esse indicador, somente 37% tenham sido avaliados como possíveis leitores plenos (indivíduos nos níveis Intermediário e Proficiente de alfabetismo funcional). Os outros 34% possuem um nível Elementar de alfabetismo funcional, o que nos permite inferir que também encontram certas limitações em relação à compreensão ou ao domínio da competência leitora. Um número bastante esclarecedor (ou estarrecedor?) que coincide nessas duas “radiografias”: mais da metade dos brasileiros tem alguma dificuldade para leitura. Ampliar o número de leitores depende, portanto, como condição essencial, de garantir a plena alfabetização, ou o letramento, à expressiva parcela da população (cerca de 40%) que possui dificuldades para leitura (Failla, 2021, p. 30).

Observar os dados apontados nesse estudo sobre a leitura, aliado às pesquisas sobre a alfabetização no país, nos permite imaginar o quão defasado é, também, o retrato da escrita no Brasil, embora não haja uma pesquisa ampla e específica desse tema, uma vez que a alfabetização engloba um ciclo de conhecimentos relacionados à cultura escolar que não apenas a ação da escrita em si mesma. Um retrato da escrita no país, talvez apresentasse números tão expressivos em termos de defasagem quanto à leitura ou à alfabetização, ou ainda maiores.

Em *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Paulo Freire, ao escrever sobre *Alfabetização e miséria*, pontua que “não é possível dicotomizar ler de escrever” (Freire, 2000, p.89), uma vez que “leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio, vou me tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito” (Freire, 2000, p. 89). Desse modo, acredito que práticas que procuram despertar para a escrita de um modo criativo, nas salas de aula da educação básica de ensino, em que há espaço para a expressão da sensibilidade, para o exercício de uma escrita que não seja somente reprodução, mas sim criação, colaboram, por meio de pequenas ações cotidianas, para que esse panorama nacional consiga ser modificado.

“Sério que você sabe!?”

*7º e 9º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Municipal de Educação Básica: Itapema/SC. Abril, 2023*



Figura 33 – Oficina ETC. Itapema/SC. 2023. 7º Ano do Ensino Fundamental
Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Como seguir estimulando a descoberta nos processos de escrita durante todas as etapas de ensino, não restringindo aos Anos Iniciais da Educação Básica? De quais formas o prazer pela escrita pode estar presente nos processos criativos? Se não é possível dicotomizar ler do escrever, como nos diz Paulo Freire (2002) será possível dicotomizar o escrever do criar? Ou o escrever do agir, escrever do praticar?

Penso que as ações que concretizamos na escola – ler e escrever – nunca andam sozinhas. Além de estarem conectadas a uma “leitura do mundo”, estão intimamente relacionadas aos sujeitos que realizam essas ações. Muitas vezes, o processo de leitura e de escrita são associados a um fazer individual, sendo necessário silêncio, concentração e, de preferência, nenhuma interrupção. Mas é esta a realidade concreta das salas de aula?

As crianças já chegam na escola ávidas por conversas, por brincadeiras, por construir relações. Os jovens, em seus processos particulares de autoconhecimento e construção de suas identidades, também necessitam de espaço para a troca sincera, o bate papo, a interação, o olho no olho, algo tão raro em tempos de tanta relação mediada por telas e aplicativos. Insistir no silêncio como palavra de ordem modeladora das atividades que acontecem na escola, é

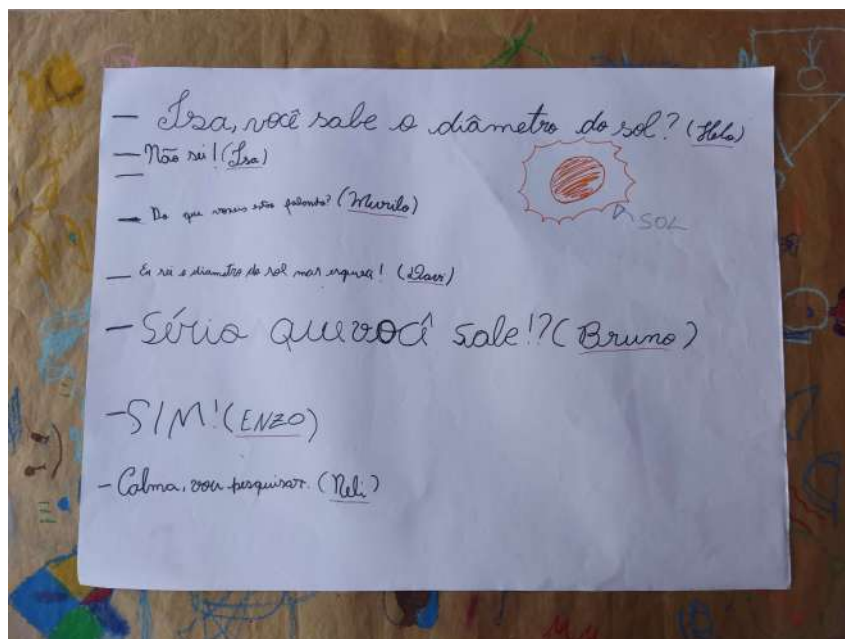
inibir a produção criativa espontânea de crianças e jovens, que muitas vezes precisam de movimento. Como produzir movimento na escrita de crianças ao mesmo tempo em que se pede que silenciem os corpos nas salas de aula, em nome de uma concentração que, muitas vezes, parece ser uma forma de controle? Como esperar dessas crianças e jovens autonomia na escrita, na oralidade, criatividade com as palavras, se não há espaço para a experimentação, para o ser espontâneo e livre?

Uma forma que encontrei de construir esse novo olhar para a escrita nas oficinas, foi através de jogos e exercícios que experimentassem uma escrita feita coletivamente. Um escrever que passe por várias mãos, vários corpos, e retorne para outras mãos e corpos, refazendo-se a cada nova leitura e escrita.

A turma de 7º Ano de Ensino Fundamental da escola de Itapema/SC era uma turma considerada pelas professoras como agitada, mas produtiva. Note que o *mas* já caracteriza a agitação como algo que contrapõem ou impede, de alguma maneira, a produção. Esta agitação, talvez, seja apenas a necessidades destes corpos se expressarem, de diversas maneiras, extrapolarem as mesas, cadeiras e formas definidas de estar em sala de aula para que possam ser ou fazer algo que ainda desconhecem.

Realizamos o jogo de **Escrita Coletiva** a partir de palavras aleatórias: um jogo simples, já citado anteriormente, mas que percebo abrir espaço para a escuta, retirando o caráter individual que muitas vezes a escrita carrega e compartilhando as ideias em um papel, com um grupo de colegas. Nessa turma, as palavras utilizadas para a escrita foram ESCOLA e PLANETA. Escolhi essas palavras, porque gostaria de experimentar um estímulo que trouxesse elementos mais cotidianos e outro que ampliasse as possibilidades de escrita – isso é uma percepção bem pessoal, porque de fato, não é possível ter a certeza do que as palavras propostas vão despertar ou não naqueles sujeitos.

Quando realizo esse jogo em aulas curriculares, gosto de fazê-lo com palavras que surgem dos próprios estudantes ou nome de objetos que tem dentro da própria sala de aula, por exemplo. O mais importante, ao meu ver, é retirar o caráter didático da escrita nesse exercício; enfatizar, durante a instrução que o objetivo com o jogo é brincar com estas palavras no papel, em ação junto aos colegas. Embora nas primeiras experimentações o caráter didático se mantenha, no sentido de que os estudantes mantém uma lógica de explicação das palavras, quanto mais há a repetição do exercício, mais a brincadeira com a escrita flui.



Exemplo 1 – Textualidade produzida a partir do **Jogo Escrita Coletiva**

H; I; M; D; B; E; N. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023⁷²

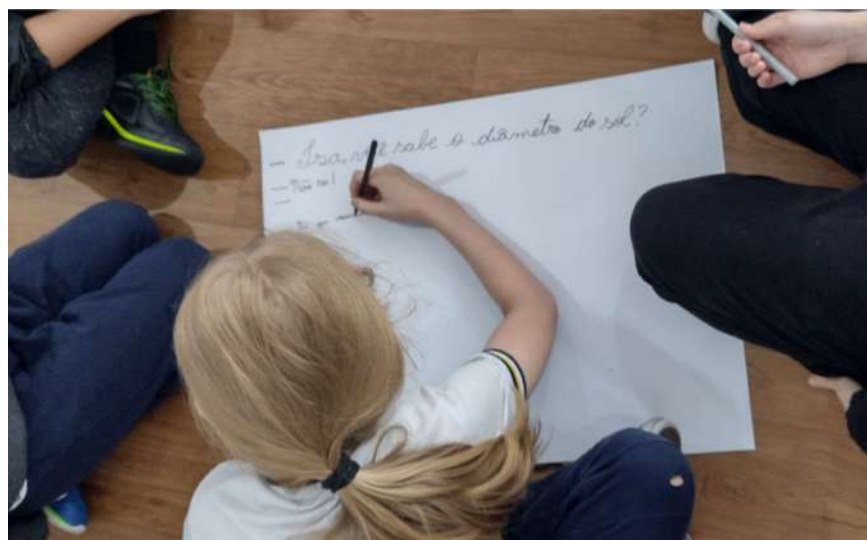
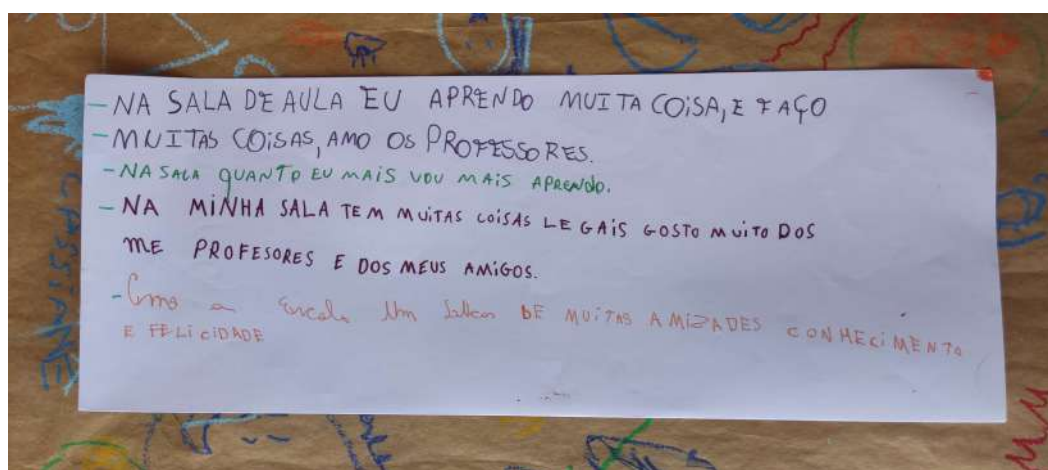


Figura 34 – Grupo realizando a textualidade apresentada no Exemplo 1
Oficina ETC – Itapema/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

⁷² “Isa, você sabe o diâmetro do sol? (Helo)/ Não sei! (Isa)/ De que voseis estão falando? (Murilo)/ Eu sei o diâmetro do sol mas esqueci! (Davi)/ Sério que você sabe? (Bruno/ Sim! (Enzo)/ Calma, vou pesquisar (Neli)”
H; I; M; D; B; E; N. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023

Ao possibilitar o exercício da escrita feito em grupo, os estudantes têm a interação entre si como parte do processo de escrita. Observando a escrita do outro, eles conseguem perceber os seus erros gramaticais e corrigi-los por duas vias: ou na autopercepção ou através da correção que vem dos colegas. Há também a proposição de uma escrita no chão, de modo que esse papel pertence a todos se torna responsabilidade de todos: a construção da textualidade se dá em conjunto a começar pela materialidade compartilhada. Quando um inicia a escrita, ele dá indícios para a continuidade do restante do grupo; portanto a importância de sempre sugerir que um outro estudante comece a produção escrita na próxima rodada do exercício, para que todos passem pela experiência de conduzir a dinâmica de escrita do grupo.



Exemplo 2
Textualidade produzida a partir do Jogo **Escrita Coletiva**
A; A; A; A. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023⁷³

Após a escrita, realizamos a leitura coletiva em voz alta das textualidades produzidas. O momento da leitura do que foi escrito é tão importante quanto o momento da produção da textualidade, pois é quando a palavra ganha uma nova forma. Assim já conseguimos perceber o que ela causa no outro quando é colocada a público. Acredito que quando as palavras saem do papel e passam por um corpo para chegar ao outro, nesse caminho vão se construindo novas percepções sobre a sua própria palavra escrita. É na ação de leitura do próprio material, ainda que seja o material bruto do artesão (não refinado, que não passou por uma correção ou

⁷³ “Na sala de aula eu aprendo muita coisa, e faço muitas coisas, amo os professores./ Na sala quanto mais vou mais aprendo/ Na minha sala tem muitas coisas legais gosto muito dos me professores e dos meus amigos./ Amo a escola um lugar de muitas amizade conhecimento e felicidade” A; A; A; A. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023

uma segunda versão) que a pessoa criadora do escrito tem a oportunidade de ver seu texto sob uma outra perspectiva. A escrita sem a leitura talvez continuasse com um certo caráter individualizado, ainda que produzida em grupo.

Finalizamos o exercício com os grupos colocando as produções coletivas em cenas. A proposta era que cada estudante memorizasse a sua fala e que elaborasse, com o grupo, uma situação ficcional na qual esses textos aconteceriam. O grupo que realizou a textualidade do **Exemplo 1**, representou a sua criação através de astronautas amadores, visitando pela primeira vez o espaço sideral. Já o **Exemplo 2**, foi representando como uma propaganda para divulgar uma escola ideal, onde cada frase era oralizada como um *slogan* típico dos comerciais.

Desse modo, os jogos e exercícios propostos na Oficina ETC permitiram para as turmas de 7º e 9º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola da cidade de Itapema/SC, um encontro com uma forma diversa de escrever a partir do corpo em ação, da criação escrita em conjunto a partir de um jogo de interação com a turma, pensando o corpo também como palavra, em um encontro no qual todos são vistos como pessoas capazes de criar e recriar mundos com as palavras.



Figura 35 – Oficina ETC. Itapema/SC. 2023. 9º Ano do Ensino Fundamental
Foto: Júlia Fernandes Lacerda

4.3 Escola: Poetizar. Partilhar. Habitar.

“Precisamos poetizar para humanizar a educação” (Amaral, 2018, p. 19). Ou, eu diria “precisamos poetizar para humanizar” a escola.

Quando André Pereira do Amaral, escritor, professor e Mestre em Arte e Educação pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de São Paulo escreve sua dissertação como um *Manifesto pela escritura poética* (2018), o autor compreende a “escritura poética” “praticada como criação” (Amaral, 2018, p. 25) conforme temos visto. Inspirado por filósofos que também fazem parte do embasamento desse trabalho como Barthes (2006), Candido (2011) e Rancière (2015), Amaral questiona “se há espaço para palavras próprias no ambiente de aprendizagem” (Amaral, 2018, p. 78). O autor afirma também que “a escrita poética é uma prática que enfatiza o presente” sendo, portanto, “um ato de resistência a um modo de produção que devora nossa temporalidade” (Amaral, 2018, p. 63), enfatizando o caráter transgressor da escritura poética. Em sua reflexão, a poesia não se limita à colocação de palavras num papel, mas antes é uma forma de perceber o mundo e apreender o que se denomina realidade – que é oriunda da nossa capacidade perceptiva” (Amaral, 2018, p. 77) o que reforça ainda mais a importância de ações que integrem o sujeito e toda a sua corporalidade na ação escrever.

Em consonância com essas afirmações, acredito que fazer teatro e focar na escrita por meio de práticas teatrais principalmente no ambiente escolar é uma ação transgressora e que abre espaço para pensarmos não apenas a forma com que vimos ensinando ou fazendo teatro na escola, mas para pensar a própria escola em si. É um modo de fazer poesia na escola e de poetizar sua existência e seus mundos, indo ao encontro com Antonio Candido quando escreve sobre a capacidade da literatura de nos humanizar. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182), e podemos afirmar que o teatro (e as artes como um todo) tem a mesma capacidade.

O livro *Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética* (2018) organizado pelas professoras e pesquisadoras Eliane Debus, Jilvania Bazzo e Nelita Bortoloto, nos convida a “pensar a poesia [...] pelas fronteiras eu-outro (na e pela interação), [...] [ou seja] pensar pelas fronteiras entre o mundo sensível e o inteligível” (Debus *et al.*, 2018, p. 9). Se pudermos

criar na escola espaços para a elaboração nessas fronteiras, estaremos então praticando uma educação humanizadora e poética, percebendo o poético como algo que está intimamente vinculado à criação, à ação construída no presente com as pessoas que estão compartilhando esse espaço escolar.

Podemos pensar sobre nossas práticas na escola a partir de tais perspectivas buscando abrir espaços para outras temporalidades e leituras de mundo, como entendemos ser possível através das artes (do teatro, da literatura), de modo que a escola seja de fato este lugar para a ação do *conhecer* mais do que a busca por conhecimento. Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2007) Paulo Freire escreve sobre a diferença radical entre “a educação como uma tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como uma tarefa humanizante, libertadora [...] em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é um ato de conhecer” (Freire, 2007, p. 116). Conhecer algo está muito mais ligado ao descobrir e que, portanto, é capaz de gerar prazer e encantamento. Enquanto produzir ou buscar conhecimento sugere uma limitação: busco algo que já sei que vou encontrar, ou ainda, busco porque pretendo encontrar algo específico.

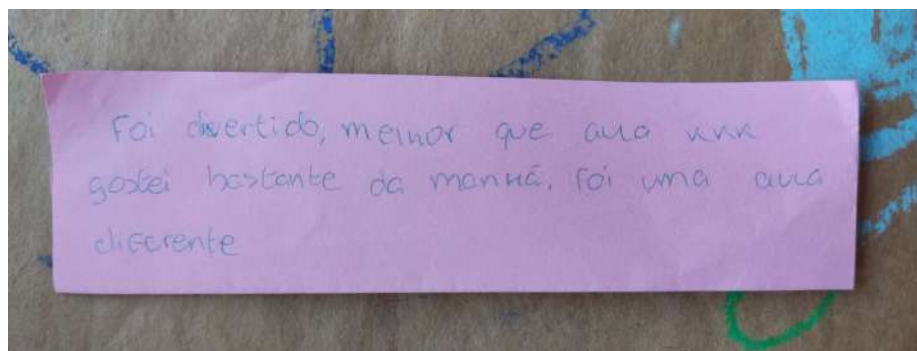
Neste sentido, o conhecer parece uma palavra mais apropriada, em função da amplitude que há no verbo. O ato de conhecer é permanente, sem fim determinado. Ainda que na busca por conhecimento, durante o percurso da busca em si, outros encontros aconteçam, a busca por conhecer pode ser ainda mais reveladora, porque é uma trajetória ilimitada.

A escola deveria ser, portanto, o lugar no qual o *conhecer* é ilimitado. Nesse “lugar situado fora das exigências do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência” (Rancière, 2022, p. 78), que é também a base da *skholé*, e que nos leva, novamente, à defesa da sua existência.

Pleitear a *defesa da escola* nada tem a ver com uma restauração conservadora ou nostálgica de uma antiga instituição, mas é uma intervenção muito concreta no presente. Requer que consideremos novamente a questão da *matéria da escola*. A escola como meio de “sair” da condição de fábrica, como um meio de interromper sua lógica, não para fazer a fábrica funcionar por meio da aprendizagem e do “treinamento” de seus funcionários, mas a escola como um meio para *estudar* a fábrica e para se separar de sua lógica. Então, como pensar e colocar em prática a parede, o livro didático, os conteúdos escolares, a mesa, o professor para que se separem da fábrica atual e se tornem capazes de se relacionar com ela (Larossa *et al.*, 2022, p. 132)?

“Eu adorei essa experiência teatral”

1º Ano do Ensino Médio.
Escola Estadual de Educação Básica: Biguaçu/SC. Junho, 2023



Registros finais da Oficina ETC. 1º Ano do Ensino Médio. 2023⁷⁴

A partir do momento em que uma aula é percebida como “diferente” ao mesmo tempo em que a estudante afirma que esta mesma aula diferente “foi melhor que aula”, podemos notar que há uma incerteza ou dualidade na compreensão do que caracteriza uma aula, especificamente. Se pensarmos a etimologia da própria palavra, que vem do latim *aula*, cujo “termo grego também possui um sentido semelhante: *aul?* Significa pátio, morada” (Filho, 2022, p. 42), ou seja: originalmente, a palavra aula se refere ao espaço físico, diferente do modo como compreendemos a aula “como o exercício de ensino por parte do professor” (Filho, 2022, p. 42). Para essa pesquisa, nos parece interessante retornar à origem da palavra aula como um lugar de encontro, um espaço físico como uma morada na qual o *conhecer* é ilimitado, para *conhecer* além daquilo que estava programado inicialmente, para proporcionar o “aprender por aprender”, experimentar por experimentar, nesse lugar compartilhado.

A turma de 1º Ano de Ensino Médio chegou na segunda parte da Oficina ETC com trinta minutos de atraso após o recreio, por conta de um sermão no pátio da escola para todos os alunos. Ouvi o sermão atônita, tentando entender qual a real necessidade de reunir todos os estudantes, de 1º ano do Ensino Fundamental a 3º Ano do Ensino Médio para proferir ao microfone situações de mau comportamento que vinham acontecendo na escola. Entretanto, tentei me colocar na posição de professora-oficineira-visitante que me cabia e aguardei a

⁷⁴ “Foi divertido, melhor que aula kkk gostei bastante da manhã, foi uma aula diferente” A. 1º Ano do Ensino Médio. 2023

chegada dos estudantes na sala de vídeo onde aconteceu o nosso encontro, já desacreditando que o nosso encontro, após o extenso sermão, pudesse ser prazeroso.

O fato é que os jovens pareceram tão acostumados com o sermão que retornaram à sala como se absolutamente nada tivesse acontecido, conversando sobre os prêmios da rifa que seria sorteada na festa junina da escola.

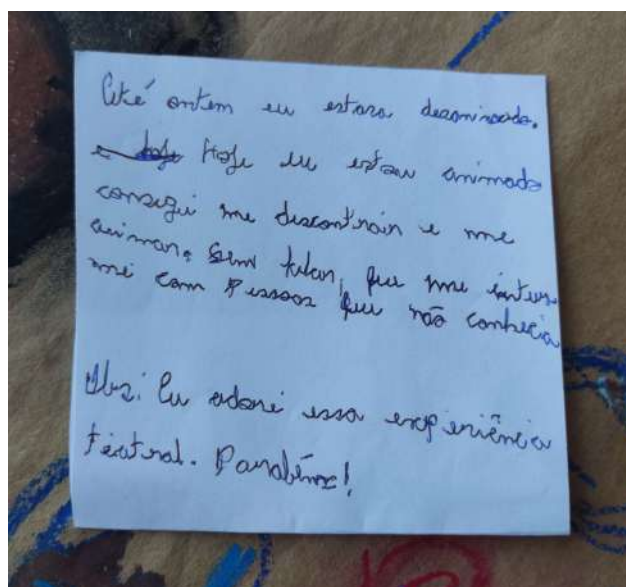
Essa interrupção na oficina deu indícios para que eu pudesse compreender, analisando posteriormente, o quão urgente é “poetizar para humanizar” a escola. É por meio da construção poética, da elaboração de sentidos, das possibilidades de escuta e diálogo que conseguiremos tornar esse lugar uma escola na sua essência.

Nesse contexto precisei reorganizar o tempo da Oficina ETC para aproveitar ao máximo com os estudantes, apesar da redução de carga horária não planejada. Realizamos então, um exercício de interação que costumo ter como “carta na manga” justamente para essas e outras situações. No exercício que chamo **Troca de lugar** é feito um círculo de cadeiras, todas ocupadas por alguém. Uma pessoa fica ao centro da roda e diz a seguinte frase “troca de lugar quem ...” seguida de uma característica sua, algum gosto particular, ou algo que possua, como por exemplo “quem tem cabelo comprido”, “quem tem três irmãos”, “quem nasceu em janeiro”. Então todas as pessoas que se identificam com aquela característica trocam de lugar entre si de modo que sempre sobrar uma pessoa de pé que falará a frase com outra motivação para a troca de lugar.

Considero esse jogo simples e extremamente potente porque movimenta a sala no sentido físico, corporal, externo e movimenta no sentido interno, uma vez que as pessoas não são obrigadas a trocar de lugar, mas ao sentirem-se identificadas com o que o colega disse, surge a vontade de mostrar que “comigo também é assim”, ou “eu também tenho”. A identificação com os pares ou a não identificação sugere a forma como os próprios exercícios seguirão, mas principalmente, convida o grupo a olhar uns para os outros, encontrando afinidades – ainda que pareçam irrelevantes.

Para mim, enquantoicineira e professora, esse exercício revela traços importantes daquelas pessoas, não tanto pelo que dizem, mas como dizem, ou como se comportam a partir do que é dito/escutado. Quando uma estudante falou “troca de lugar quem tem namorada”, os garotos se olham em dúvida se levantam ou não, e ela reafirma “sim, galera, quem tem namorada”, e em seguida vimos a movimentação dos garotos trocando de lugar junto com ela, percebe-se o quanto o exercício não é apenas um jogo de troca de lugares. É um jogo de

troca de experiências, de pôr o seu-eu em jogo. Nem sempre será prazeroso. Mas, no mínimo, é revolucionário.



Registros finais da Oficina ETC

A. 1º Ano do Ensino Médio. 2023⁷⁵

Quando realizado no início do encontro, o jogo descrito possibilita que as pessoas que participam da oficina se conheçam de fato não apenas como colegas que compartilham a mesma sala de aula – que é o ponto principal de conexão entre essas pessoas – mas como pessoas que se reconhecem em suas diferenças e semelhanças.

Perceber e aceitar as diferenças uns dos outros por meio do jogo permite novos olhares e uma abertura para a criação. Quando realizado ao final do encontro, é um jogo que abre espaço para a conversa, a aproximação das pessoas participantes, o reconhecimento da turma, provocando um movimento que ultrapassa o tempo da oficina e que, provavelmente, comoicineira visitante, não é possível de ser mensurado por mim. Se, por um período de encontro, o estudante relatou ter “se enturmado com pessoas que não conhecia”, podemos intuir que este exercício despertou subjetividades que ainda não haviam sido conhecidas pelos estudantes nas outras aulas, o que nos leva a pensar o quanto estas ações podem alterar a estrutura da própria “fábrica”, quando todos passarmos a nos “separar da sua lógica” (Larossa *et al.*, 2022, p. 132) e alterar os seus padrões de repetição no próprio professorar.

⁷⁵ “Até ontem eu estava desanimado e hoje hoje eu estou animado consegui me descontrair e me animar. Sem falar, que me inturmei com Pessoas que não conhecia. Obs: Eu adorei essa experiência Teatral. Parabéns!” A. 1º Ano do Ensino Médio. 2023

Se o método da igualdade consiste em perturbar sistematicamente a ordem não igualitária tanto das palavras quanto dos corpos, produzir igualdade significa fabricar e, ao mesmo tempo, dar visibilidade a isso que antes não existia. “Eu construo a cena com uma pequena máquina na qual podem se condensar o máximo de significação em torno da questão central que é da partilha do sensível” (Rancière, 2012, p. 125). Essa pequena máquina de destruir hierarquia e produzir igualdade, ao relacionar uma coisa singular a todo o resto, inscreve na ordem do possível um novo modo do ver e do fazer (Batista, 2022, p. 205).

Quando Rancière escreve sobre a construção da cena, refere-se ao próprio método da igualdade, já mencionado nesse trabalho. “Construir uma cena é produzir um mundo sensível a partir do qual a potência das palavras pode afetar os corpos” (Batista, 2022, p. 199) e alterar os padrões de repetição que já estão instituídos. “A construção da cena produz e faz circular a igualdade como um afeto estético e político capaz de produzir efeitos transformativos nos modos do ser, do dizer e do fazer” (Batista, 2022, p. 204). Ao propor o jogo **Troca de lugar**, por exemplo, eu me posiciono junto aos estudantes no círculo formado, realizo com eles o exercício de nos olharmos e nos ouvirmos, sem o predomínio de uma voz apenas, mas em um jogo prático que convida a ouvir a todos e perceber nossas peculiaridades, no coletivo. Desse modo, um exercício que propõe em sua forma transformações “nos modos de ser, do dizer e do fazer”, é um caminho para poetizar a escola na prática, não somente por meio das palavras mas pela maneira como percebe o mundo, as pessoas, a escola.

Esse exercício, quando realizado na sala de aula curricular (como já pude fazer em experiências como professora substituta em escolas de ensino público), promove uma aproximação e uma interação entre a turma que permanece por todo o ano letivo, transformando o lugar que os estudantes ocupam. A sala de aula deixa de ser vista somente como um espaço compartilhado com outros estudantes e passa a ser um lugar *partilhado* com outras pessoas carregadas de humanidade, de histórias, de subjetividades.

Na tese de doutorado intitulada *Abrir um buraco no presente: a aula de teatro como experiência política* (2023), Filipe Brancalião Alves de Moraes, professor e Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo se dedica na segunda parte do seu trabalho, a identificar “cenas da igualdade” nas aulas de teatro em escolas de São Paulo a partir de conceitos de Rancière e afirma que “a experiência escolar é [...] politicamente radical à medida que explora a possibilidade de que todos e qualquer um possam entrar em contato com o mundo e, no encontro com ele, dar forma a si, independentemente das determinações e das condicionantes sociais” (Moraes, 2023, p. 199), de modo que se encontram nesse espaço

comum para experimentar uma partilha do tempo presente e da matéria de estudo como bem-comum a ser também partilhado. Esta verificação de cenas da igualdade é possível quando há “uma situação exemplar em que a igualdade é simbolizada por meio de um ato concreto, de uma ação pedagógica intencional” (Moraes, 2023, p. 203) do professor.

Na obra *A partilha do sensível: estética e política* publicada originalmente no ano de 2005, Rancière faz uma profunda “reflexão sobre as grandes teorias e experiências vanguardistas de fusão da arte com a vida” (Rancière, 2009, p. 11) que partem de um princípio que ele denomina como “partilha do sensível [que seria] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um lugar *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (Rancière, 2009, p. 15). Este conceito parece ser relevante nesta pesquisa principalmente para pensarmos sobre as salas de aula – e a escola, como o lugar em que há esta dupla partilha: do tempo presente e da matéria de estudo, em meio à contradição que é posta pela própria instituição desigual que é a escola. “A partilha democrática do sensível faz do trabalhador um ser duplo. Ela tira o artesão do ‘seu’ lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá ‘tempo’ de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante” (Rancière, 2009, p. 65). A escola seria, então, um lugar primordial para essa “partilha do sensível”, que é a partilha do próprio objeto de estudo, colocado à mesa (Masschelein; Simons, 2022) e do tempo dedicado a um fazer coletivo.

Sabendo que partilhar significa, duplamente, “a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões” (Rancière, 2009, p. 7), haveria então alguma solução para esse contrassenso? Se a partilha pressupõe a divisão das partes, haveríamos então de aceitar que a escola é feita de partes desiguais e que nosso trabalho ao professorar seria justamente abrir espaço para que essas partes se reconheçam e se encontrem no presente?

A escola se torna um tempo/espaço de *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir o seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comum-icação* é possível (Masschelein; Simons, 2022, p. 52).

“Jogar video game e mexer no celular”

7º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Tubarão/SC. Maio, 2023



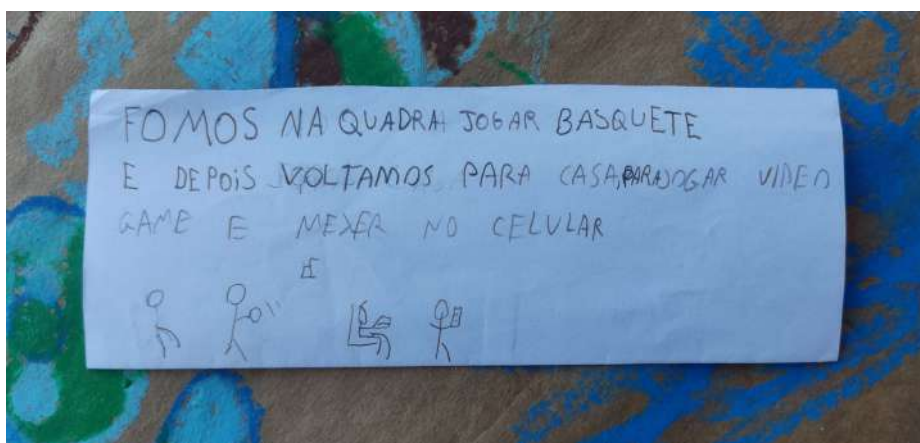
Figura 36 – Oficina ETC. Tubarão/SC. 2023. 7º Ano do Ensino Fundamental
Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Podemos pensar na Oficina ETC como uma partilha da escrita e do teatro em um espaço e em um tempo *compartilhado*, com o objetivo de experimentar e criar algo novo. Nesse sentido, por mais que os exercícios e jogos realizados nas oficinas se repitam, as textualidades produzidas a partir das cenas, ações, situações, são sempre diferentes. Embora a Oficina ETC não seja proposta como um encontro para escrever textos de teatro mas para praticar a escrita a partir do encontro com exercícios e jogos teatrais, mesmo assim, apareceu na fala de alguns professores e professoras o desejo de conhecer peças de teatro para desenvolver com as suas turmas. A necessidade de um objeto comum de estudo (no caso, um texto teatral) surge principalmente por parte dos professores, que sentem a necessidade de “materializar” o conteúdo, torná-lo matéria mesmo – como o caso do texto já consolidado. Procuo, nestes casos, evidenciar que o conteúdo das oficinas são a própria relação dos participantes com a escrita de um modo criativo, por meio do teatro.

Na turma de 7º Ano do Ensino Fundamental da escola que recebeu a oficina na cidade de Tubarão/SC, por exemplo, o professor que acompanhava a oficina perguntou se eu poderia indicar a ele um texto teatral para trabalhar especificamente a temática do *bullying*, a qual observa ser uma questão urgente na sala de aula. Sugeri que ele propusesse para a turma a criação de cenas curtas sobre a temática, aproveitando os exercícios que tínhamos realizado

naquele dia ou a partir do compartilhamento de histórias pessoais e situações que já tenham presenciado dentro da própria escola, por exemplo. Enfatizei que, por ser um tema relevante para nós adultos é preciso entender onde está a relevância do tema para eles, os estudantes. Outra opção seria reunir artigos jornalísticos, matérias em sites e redes sociais, fazendo uma pesquisa ampliada do tema e a partir disto, criar formas de representar essas situações. Ele me agradeceu, mas sinceramente, não sei se ficou satisfeito com a resposta. Parece ser mais fácil quando temos uma fórmula pronta, que tenha funcionado em outras situações e que consideramos aplicável em uma sala de aula. Mas não será justamente na compreensão expandida da experiência criativa, na imersão dos estudantes em uma pesquisa coletiva, que desperte o interesse e envolvimento do grupo em torno de um “bem-comum”, que fará com que a experiência e o encontro com aquela matéria, o conteúdo que o professor acredita ser importante “colocar à mesa”, seja significativo?

Entender a escola como um lugar possível para a “partilha do sensível” é entendê-la como um espaço para a criação compartilhada e contínua, em patamar de igualdade. A comunicação na sala de aula entre os estudantes e nós professores reside justamente neste encontro: aquilo que eu, ao professorar, quero partilhar com estes estudantes através de uma “ação pedagógica intencional” (Moraes, 2023) e como os estudantes partilham disto comigo e entre eles mesmos. Acredito que assim “a escola se torna um tempo/espaço de *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si” (Masschelein; Simons, 2022, p. 52).

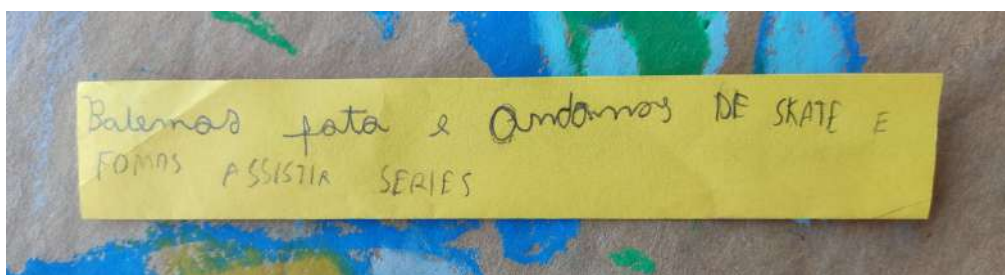


Exemplo 1

Textualidade produzida a partir do jogo **Observa-Ação**

A. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023⁷⁶

⁷⁶ “Fomos na quadra jogar basquete e depois voltamos para casa para jogar videogame e mexer no celular” A. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023



Exemplo 2

Textualidade produzida a partir do jogo **Observa-Ação**

A. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023⁷⁷

As textualidades apresentadas nos **Exemplos 1 e 2** mostram que os estudantes são convidados a olhar por meio do jogo para ações que fazem parte do seu cotidiano e dos colegas, reconhecendo-as e ressignificando-as. Algumas vezes, na rotina familiar ou mesmo escolar, os estudantes têm pouco tempo para esse exercício de olhar para si e refletir sobre aquilo que faz parte do ordinário – da ordem do dia, do comum, daquilo que é simples e diário.

A Oficina ETC propõe exercícios que enfocam o presente na escrita, como uma ação de “resistência a um modo de produção que devora nossa temporalidade” (Amaral, 2018) na sociedade a qual estamos inseridos e na escola. De um modo geral, os estudantes recebem à primeira vista os exercícios propostos como se o que eles pudessem mostrar sobre o que fazem em casa ou na sua rotina, fosse pouco importante. Destaco que é justamente nessa “desimportância”⁷⁸ já enaltecida pelo poeta Manoel de Barros (1916 – 2014), natural de Cuiabá – Campo Grande, que reside a grandeza (ou pequenez) do nosso encontro. Nesta partilha do cotidiano, surgem comentários sobre esta ou aquela série que está sendo vista pelos jovens, trocas de experiências sobre atividades que realizam no contraturno que são pistas para conteúdos, cruzamentos entre aquilo que é a matéria de estudo com aquilo que é a vida propriamente destes jovens. É nesta intersecção que a escola faz sentido para todos que estão ali presentes.

⁷⁷ “Batemos foto e andamos de skate e fomos assistir series” A. 7º Ano do Ensino Fundamental. 2023

Esse princípio de tornar algo visível articulando “maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações” (Rancière, 2009, p. 13) é fundamental para entender a “partilha do sensível” e a potência em perceber a escola como um lugar para esta partilha. Ao trazer para a escrita (e para a cena) aquilo que parece, à primeira vista, “desimportante”, mas que diz respeito ao universo daquelas pessoas que estão diariamente construindo a escola, estamos realizando um movimento de perceber coisas que poucas vezes são trazidas à tona.

Quando revisitamos as textualidades produzidas pelos participantes para colocá-las em cena, reescrevendo-as para realizar em uma configuração diferente, e então compartilhamos esta nova criação com os outros, não estamos mostrando algo a um público apenas, mas criando um momento no tempo presente de partilha daquilo que, por vezes, é ocultado. E é este, justamente, um dos grandes feitos da escola.

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 [...] 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”. [...] 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. [...] É um acontecimento, no sentido vivo da palavra (Masschelein; Simos, 2022, p. 52).

Ao focalizar a atenção em algo (nosso corpo, nossa escrita, nosso coletivo), estamos trabalhando “nas fronteiras entre o mundo sensível e inteligível” (Debus *et al.*, 2018, p. 9), como citado anteriormente – se é que há distinção realmente entre esses dois mundos. E o mundo sensível é essencialmente o mundo da poesia que “não tem contas a prestar quanto à ‘verdade’ daquilo que diz, porque, em seu princípio, não é feita de imagens ou de enunciados, mas de ficções, isto é, de coordenações entre atos. [...] um determinado arranjo dos signos da linguagem” (Rancière, 2009, p. 53-54) escritos pelo próprio poeta.

“A poesia não é outra coisa senão uma contemplação da língua e na língua, uma contemplação da potência do dizer. Nessa contemplação, um certo uso da linguagem é

⁷⁸ Transcrevo aqui um trecho da poesia *O apanhador de desperdícios* de Manoel de Barros, retirado do livro *Memórias inventadas para crianças*: “[...] Dou respeito às coisas desimportantes/ e aos seres desimportantes./ Prezo insetos mais que aviões./ Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis./ Tenho em mim esse atraso de nascença./ Eu fui aparelhado/ para gostar de passarinhos./ Tenho abundância de ser feliz por isso./ Meu quintal é maior do que o mundo” (Barros, 2010, p. 13).

desativado, expondo, assim, outros usos possíveis” (López, 2022, p. 228). É necessário então, poetizar a escola para expor novas formas e usos possíveis das suas potencialidades.

Cecilia Bajour, escritora argentina e especialista em literatura infantil e juvenil, ao escrever sobre a importância da escuta, nos coloca que a “escola é um lugar privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos” (Bajour, 2012, p. 26-27). A autora afirma, como diz o próprio título da sua obra, a necessidade de *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* (2012), considerando que “grande parte da população não tem a seu alcance a possibilidade de escolher momentos de privacidade ou de solidão por conta das circunstâncias restritivas a que a condenam as políticas de exclusão” (Bajour, 2012, p. 21). A escola é, portanto, um lugar de extrema importância para garantir às pessoas este tempo de encontro com a obra artística, com a literatura, com a possibilidade de criar, ouvir, olhar, sentir, escrever, conhecer, dentre tantos outros verbos e movimentos.

Quando estamos fazendo teatro na escola – principalmente na condição de professoras e professores de Teatro ou de Artes Cênicas – estamos envolvidos em uma condição muito maior do que a nossa área específica de atuação. A responsabilidade que assumimos, enquanto professoras e professores, é de partilhar com os sujeitos que habitam a escola aquilo que acreditamos e aquilo que somos, em uma relação dialógica, onde o escutar se torna crucial para o desenvolvimento da experiência mútua e compartilhada. Habitar a escola é muito mais do que trabalhar na escola ou ocupar a escola. “‘Habitar’ significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto uma posição ativa” (Dussel; Caruso, 2003, p. 26) que precisa ser assumida por todos que estão nesse lugar.

Habitar é um modo especial de ter, um ter tão intenso como para não possuir nada mais. Este modo de ter, tão particular, não constitui [...] uma forma de propriedade, mas antes um tipo de intimidade. Por intimidade há que se entender aqui um tipo especialmente intenso de vínculo no qual a relação entre o sujeito e o mundo que o circunda tende a se tornar indiscernível. Do ponto de vista da posse, a intimidade se manifesta como o ser tido por algo ou por alguém. Quem cultiva uma relação de intimidade possui a coisa na mesma medida em que é por ela possuído. [...] Habitar é um modo especialmente intenso de ter, mas esse ter não esgota aquilo que possui nem reclama para si nenhuma exclusividade (López, 2022, p. 229).

Habitar a escola é uma ação transgressora e revolucionária. É mais fácil julgar, condenar a escola do que se mobilizar para a sua manutenção e em favor de sua defesa.

Habitar a escola tem a ver com os verbos resistir, insistir e persistir elencados quando me referi à escrita, porque não é um espaço confortável. Um dos motivos desse desconforto que pode ser sentido principalmente pelos estudantes, é porque “[...] a escola tem a ver com a força que nos puxa da nossa ‘direção natural’, que nos força a atravessar o rio e deixar o nosso ninho. Põe em movimento a mutação” (Masschelein; Simons, 2018, p. 38) e as mudanças nem sempre são prazerosas. Além disto, propor transformação gera dúvida, questionamento, o pensamento crítico e lidar diariamente com essas indagações é um exercício árduo, exige energia ativa por parte das professoras e professores a todo o momento – e se pensarmos em um profissional que está há mais de quinze ou vinte anos em sala de aula, como manter esta energia criativa, diariamente, durante as suas aulas, muitas vezes sem o piso salarial, sem garantias ou estabilidade (como é o caso dos professores substitutos, categoria a qual eu me incluo) e sem condições estruturais como salas, espaços físicos adequados, materiais para desenvolver as aulas, dentre tantas outras questões?

Outro fator que gera desconforto para todos que habitam a escola, gira em torno de sua precarização em termos de espaço físico, principalmente com relação às escolas públicas, como em relação à precarização dos próprios serviços na instituição em si.

[...] As escolas estão mais precarizadas e fragilizadas, e quando parece que é mais difícil manter montado aquilo que antes tinha melhores condições de durabilidade. [...] [Ou seja]; são muitas as escolas que trabalham em e a partir das ‘beiradas’ do escolar, repensando formas e rotinas para sustentar a escolarização como projeto de integração à cultura. Mas também há códigos curriculares mais fragmentários e instáveis, submetidos às novas demandas para interessar e incluir distintas populações e a exigência da inovação e atualização. Há certa resignação em não contribuir para formar em algo comum e em relação ao fato de que a escola já não é um assunto público, mas uma negociação local fechada e submetida às relações de força imediatas (Dussel, 2018, p. 95-96).

A precarização à qual a pesquisadora mexicana Inês Dussel se refere, diz respeito não tanto a estrutura física da escola em si, mas sobre a certa submissão da escola àquilo que a sociedade insiste em dizer que ela precisa ser, e não tanto ao que ela é, de fato, quando a observamos como o termo *skholé* designa. Habitar a escola é, sobretudo, lidar com as contradições de uma instituição destinada à formação das novas gerações, ainda que se discorde dos modos como isto é feito e das funções que nela são exigidas. Habitar a escola é enfrentar as diferenças e encontrar espaços para poetizar, partilhar e habitar, apesar de todas circunstâncias.

“Eduardo jogou a bola na cara de Suzam”

*6º Ano do Ensino Fundamental.
Escola Estadual de Educação Básica: Camboriú/SC. Maio, 2023*



Figura 37 – Oficina ETC. Camboriú/SC. 2023. Foto: Júlia Fernandes Lacerda

Dez dias antes de dar início à circulação com a Oficina ETC no estado de Santa Catarina, houve uma tragédia que impactou todas as instituições educativas, sendo noticiada amplamente, a nível nacional, em diversos meios de comunicação. Comecei a relatar o ocorrido aqui, mas o nó no estômago me obrigou a apagar a descrição. O fato é que, no início do mês de abril de 2023, foi retirada a vida de crianças brutalmente por um homem que invadiu uma escola de Educação Infantil em uma cidade no estado de Santa Catarina, enlutando famílias e levando toda a sociedade a se questionar sobre a questão da segurança nas escolas. Foi iniciado um movimento de policiamento nas instituições, vigilância particular, ronda policial, diversas aulas canceladas, boatos sobre outras possibilidades de ataques às creches e unidades educativas e todo o tipo de desespero, insegurança e medo por parte das famílias e dos profissionais das escolas de diversas cidades.

Não é simples habitar a escola. Habitá-la também tem a ver com coragem.

Ao mesmo tempo em que me preocupava em ter que deixar o meu filho na creche nestas semanas de aflição, eu achava que precisaria transferir toda a circulação da Oficina ETC já com data marcada em todas as escolas. Além disso, havia o medo das escolas cancelarem a Oficina – uma vez que o cuidado com as pessoas que entram na escola estava

redobrado e nenhuma das diretoras me conheciam para além do projeto da Oficina ETC.

Confesso que eu também me vi amedrontada com a situação, afinal de contas, a sensação de risco nas escolas era para todos. E eu estava indo sozinha para escolas que eu não conhecia, oferecer uma oficina que eu não sabia se seria bem aceita pelas turmas e professoras. Que espécie de delírio é esta posição de professora-oficineira-visitante, que acredita que a sua aula (seu encontro, sua experiência) pode ser significativa para outras pessoas? Que teimosia e crença estranha, audaciosa é esta que nos faz defender a nossa paixão (nossa matéria de estudo) e querer partilhá-la mundo à fora?

Percebi durante toda a circulação com a Oficina ETC, que o “frio na barriga” que me acompanhava quando chegava para uma apresentação de teatro nas escolas, em circulações com espetáculos, era o mesmo que eu sentia nesta chegada como professora oficinaira. A sensação de nervosismo, agitação, ansiedade em assumir uma turma de estudantes com os quais eu não tenho alguma relação, propondo exercícios e atividades que muitos nunca haviam realizado, é uma atitude ousada e corajosa. Na condição de atriz, eu ainda me sentia, de certa maneira, protegida por trás do caráter lúdico dos espetáculos, dos figurinos, dos personagens e histórias que contávamos nas escolas, ciente da condição e do risco de não gostarem da peça. Mas de um modo geral, era um risco muito pequeno, comparado ao risco de não gostarem de uma aula que se propõe trabalhar a escrita e o teatro. Afinal, é “só” uma aula. Nessa aula, ao invés de protegida por um personagem, estou completamente exposta.

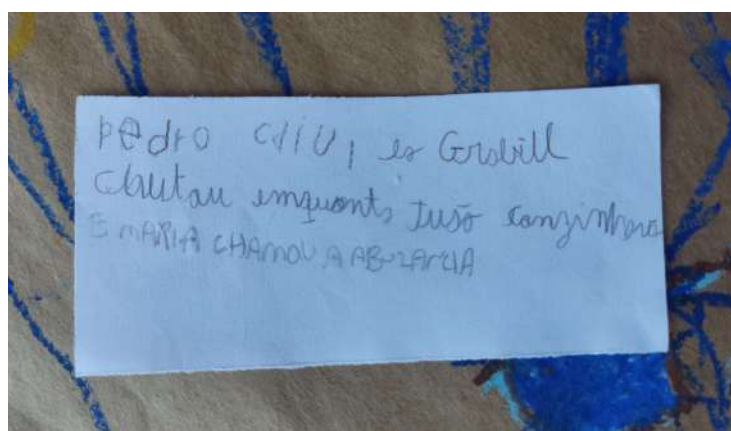
A escola estadual que recebeu a Oficina ETC na cidade de Camboriú/SC precisou adiar a primeira data marcada com as turmas, pelo motivo citado anteriormente. Nessa reorganização, o tempo das oficinas precisou ser reduzido para dar conta de atender duas turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental no mesmo período. No pouco tempo em que tive contato com as turmas, chamou minha atenção em uma delas a agressividade com que as crianças tratavam umas às outras, com xingamentos e palavras que incitavam ao ódio, à intolerância. Algumas professoras visivelmente desestimuladas, procurando um momento de descanso enquanto eu ministrava a oficina. Compreensível, diante da demanda de atividades, correções, formulários, relatórios e sistemas que precisam ser preenchidos, entregues, organizados para a instituição.

Não é fácil habitar a escola. Habitá-la exige vontade.

A oficina teve muitos motivos para ser um caos e foi exatamente isso: um grande desafio. Envolver as crianças recém-chegadas ao Ensino Fundamental nos exercícios, exigiu

uma atenção intensa da minha parte e foi um desgaste. Acredito que o tempo reduzido da oficina possa ter contribuído para isto (em vez de 3 horas como era o tempo destinado nas outras escolas, a oficina ocorreu em 1 hora e 30 minutos de duração), embora tenha me perguntado se não teria sido tão desgastante quanto permanecer mais tempo com a turma.

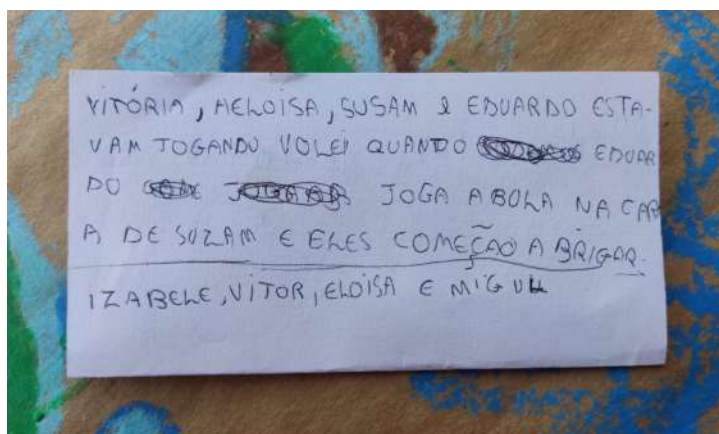
Embora desafiador, consegui realizar as atividades propostas com a turma. Aos gritos e palavras desrespeitosas entre os próprios estudantes, fizemos exercícios de interação e criação de teatro e escrita, procurando nos silêncios que duravam poucos instantes, a poesia que tanto busco em sala de aula. A produção escrita dos estudantes revelavam o seu caos interno e externo.



Exemplo 1

Textualidade produzida a partir do desdobramento do jogo **Nome e ação**.

A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Camboriú. 2023⁷⁹

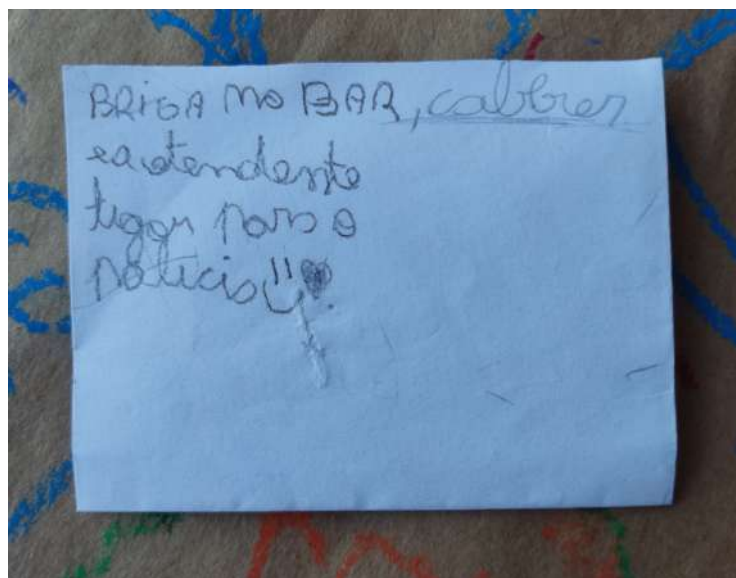


Exemplo 2

Textualidade produzida a partir do desdobramento do jogo **Nome e ação**.

I; V; E; M. 6º Ano do Ensino Fundamental. Camboriú. 2023⁸⁰

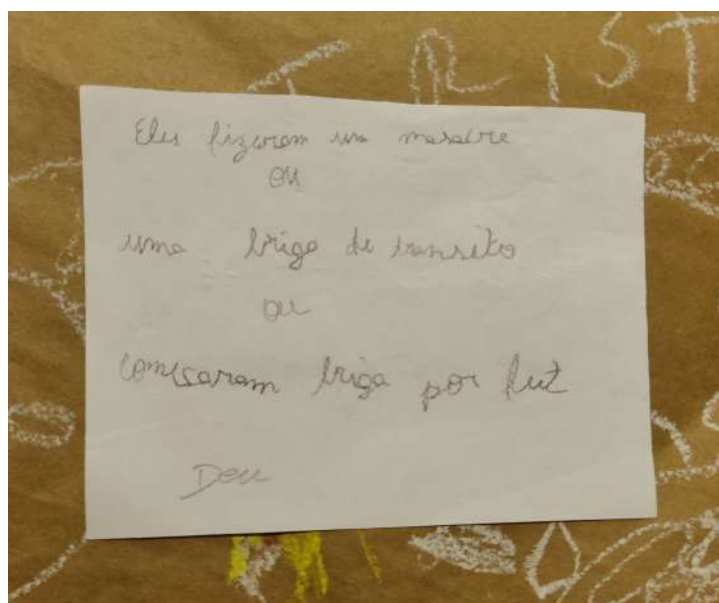
⁷⁹ “Pedro caiu, eo Gabriel chutou enquanto Juão conzinhava e a Maria chamou a abulancia” A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Camboriú. 2023



Exemplo 3

Textualidade produzida a partir do desdobramento do jogo **Nome e ação**.

A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Camboriú. 2023⁸¹



Exemplo 4

Textualidade produzida a partir do desdobramento do jogo **Nome e ação**.

A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Camboriú. 2023⁸²

Os exemplos de textualidades produzidas acima foram realizados durante o desdobramento do jogo **Nome e Ação**, quando os grupos combinam entre si frases com as ações que foram realizadas no primeiro momento – ações que eram escolhidas pelos próprios

⁸⁰ “Vitória, Heloisa, Susam e Eduardo estavam jogando vôlei quando Eduardo ~~come jogar~~ joga a bola na cara de Susam e eles começam a brigar.” I; V; E; M. 6º Ano do Ensino Fundamental. Camboriú. 2023

estudantes e que mostravam algo que cada um gostava muito de fazer. Em muitas das leituras e interpretações das cenas, como observamos nos **Exemplos 1, 2, 3 e 4**, surgiram palavras como “chutou”, “brigar”, “briga no bar”, “masacre”, que não correspondiam às ações propriamente que os estudantes realizaram no momento inicial do jogo, em círculo, mas que representa como eles se relacionaram, em cena, uns com os outros, no momento de compartilhar a frase corporalmente com outros grupos. A questão da violência já estava tão enraizada no grupo que toda e qualquer ação de interação leva para uma reação violenta, de briga, batida ou xingamento. E toda a leitura de uma representação levava também a interpretação de cenas que levavam ao mesmo fim. Como, então, fazer escapar desse ciclo? Quais estratégias podem lavar a um modo diverso de compreender a interação entre o grupo, que não seja por meio da violência?

Uma forma que encontrei de contornar esse ciclo, na oficina, foi destacando exatamente o que havia aparecido nas textualidades. Eu pedia para o grupo ler em voz alta a textualidade produzida e perguntava à turma o que eles viam de semelhança entre uma produção e outra. Logo era apontada pelos estudantes, a “briga” que havia aparecido com frequência nas histórias. Então eu perguntava se eles não conseguiam criar outra situação a partir disso, algo que torne a cena diferente uma da outra. Deste modo, eu não proibia a temática da briga, mas os levava a pensar sobre a mesma temática ser frequente em todas as situações apresentadas e explicava o quanto a criatividade deles, a “atividade de criação”, poderia ir além disso. A partir dessa indagação, surgiam outras propostas. Em vez de “brigar no trânsito”, a possibilidade de um contratempo como um pneu furado, por exemplo. Trocar a “briga no bar” por uma comida que não estava no cardápio. Enfim, pequenas alterações na estrutura das narrativas, das cenas, dos escritos, que fazem muita diferença na interação dos estudantes entre si.

Encerro essa experiência com a turma de 6º Ano lembrando de uma garota que, ao final do nosso encontro, veio me dizer extremamente orgulhosa que a irmã é atriz de um curta que tem milhões de visualizações no *youtube*. Anotou para mim o endereço do *site* para que eu pudesse acessar ao final da oficina. Assisti ao vídeo, curiosa, ainda na escola, na frente da garota. Foi difícil esconder o incômodo que eu senti. Era um vídeo indigesto e preconceituoso, colocando uma criança como atriz principal para propaganda política de um

⁸¹ “Briga no bar, cabrer e a atendente ligou para o policia” A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Camboriú. 2023

⁸² “Eles fizeram um massacre ou uma briga de transito ou começaram briga por fut Deu” A. 6º Ano do Ensino Fundamental. Camboriú. 2023

governo que, durante a pandemia de Covid-19 nos anos 2020, 2021 e 2022 causou um verdadeiro genocídio no Brasil. A garota não tinha culpa. Nem mesmo a irmã. Fiquei perplexa pensando como foi permitido que aquela criança sofresse tamanha exposição. Neste momento, entendi a violência generalizada naquela turma e naquele contexto como algo muito maior que ultrapassa as paredes e muros da escola. É uma violência que não tem necessariamente a ver com os estudantes, mas com a sociedade.

Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos da classe não penetram. Numa sociedade de classes toda a educação é classicista. E, na ordem classicista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la (Freire, 1979, p. 13).

Assim, é preciso habitar a escola para transformar a sociedade. Conscientizar a nova geração e também as outras gerações que compartilham a escola, neste tempo presente, sobre a importância deste espaço para a construção do *presente* e não de um futuro. Porque só é possível mudar algo no futuro a partir da ação no presente, que é o que temos de concreto e possível de mudança. Em *Pedagogia da indignação* Paulo Freire coloca que

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...]. É por isso que devo trabalhar a unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move” (Freire, 2000, p. 33).

Podemos reler esta última citação de Paulo Freire trocando a palavra “mundo” por “escola” para perceber o sentido real dessa pedagogia indignada e sonhadora defendida pelo educador. “Não estou na [escola] simplesmente para me adaptar, mas para transformá-la”, entendendo que só é possível esta mudança com um “certo sonho ou projeto de [escola]”, trabalhando a “unidade entre meu discurso, minha ação e a utopia que me move”. É para este fim, portanto, que precisamos habitar a escola.

Habitar a escola demanda sonho.



fui uma experiência incrível, e com certeza gostaria
de tê-la novamente.

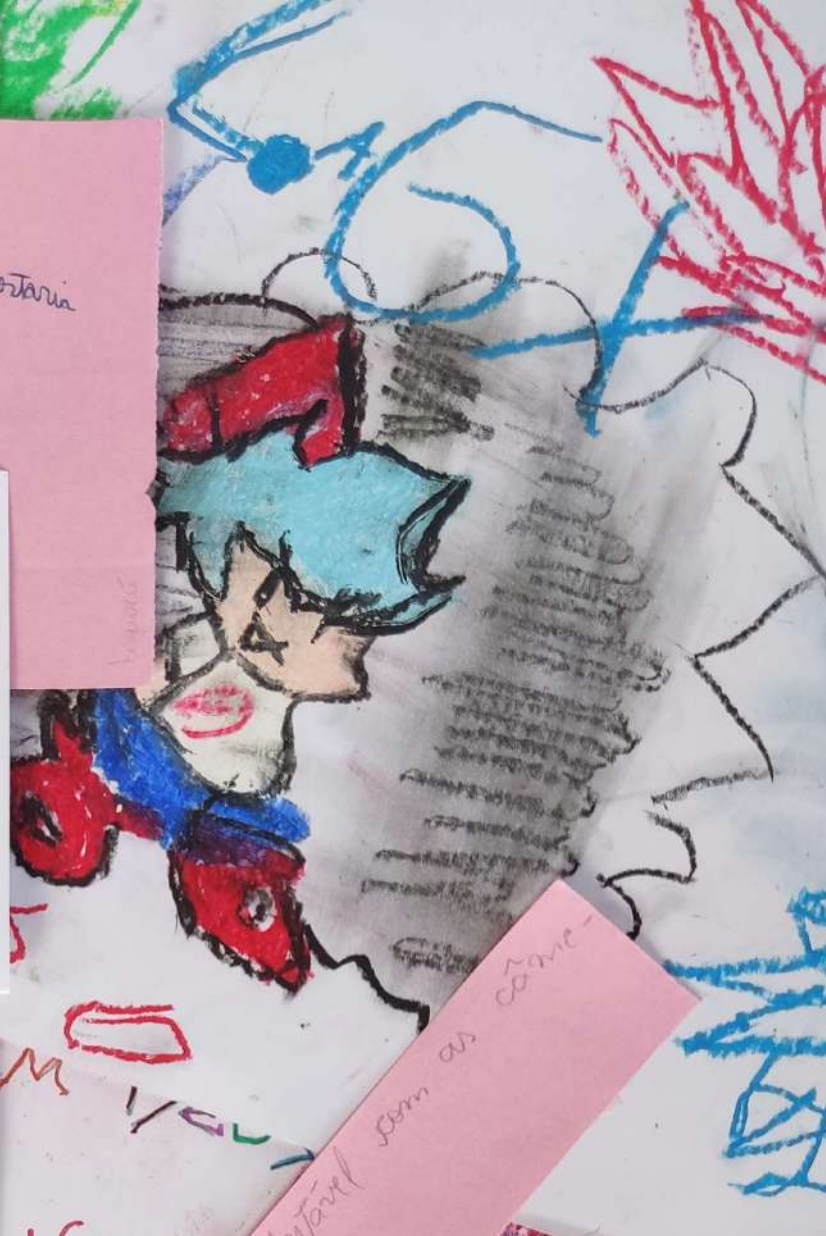
CHEQUEI desanimada e
meio pra baixo e
sai muito feliz
e com as
energias renovadas

☺ B

no início eu estava com muita
sugestão, no saber que isso era
muito chato, mas depois que comecei
a participar das brincadeiras percebi
que é muito legal ~~de~~ aprender
saber artes etc. gostei muito
do tio juliano ele é bem simpático
♡

me senti desconfortável sem as comec-
tas, mas foi legal

ACHEI ESSA AULA INCRÁVEL
TÔUXE MENTA IMAGINAÇÃO
DE VOLTA QUEVE TÊVE
SISE MARRA RIVERA TÊVE
TERESSANTE AULA MUITO TÊVE
♡



5. O que acontece após a passagem de um redemoinho?

Nada permanece igual após a passagem de um redemoinho. Isso porque o redemoinho passa e, junto com ele, o tempo. Logo, forças e elementos contrários e complementares se encontram causando um fenômeno, não raro, mas peculiar. O movimento rotativo, espiralar, mantém a constância por um período de tempo e se dissolve. Em outro momento, dadas às devidas circunstâncias, tornam a se encontrar e, novamente, espiralam, giram, causam mudanças, alterações em temperaturas e superfícies, e então, novamente, se dissipam. Para onde vão os elementos essenciais de um redemoinho quando termina a sua passagem? Afinal, os redemoinhos têm um fim, ou suas partes, dissipadas e livres, seguem caminhos múltiplos conforme suas trajetórias e condições de espaço e tempo, até acontecer um encontro propício para a formação de um novo redemoinho?

A minha pesquisa em escrita, teatro e escola surgiu de uma prática muito ativa em sala de aula. O saber científico neste caso está completamente atrelado ao meu professorar. Eu percebia muita potência nas textualidades e criações produzidas pelas crianças e jovens, mas eu não tinha a dimensão de toda a teorização que permeava aquilo que fazíamos em sala. Parte dessa consciência aconteceu quando recebi estagiários da Universidade do Estado de Santa Catarina, do curso de Licenciatura em Teatro, nas minhas aulas curriculares no Ensino Fundamental durante a pandemia, de modo online. Os graduandos traziam em sua fala e descrição nos relatórios de estágio, sobre o quanto a forma como eu vinha exercendo o meu professorar era inspiradora para eles e elas, estudantes e futuros professores e professoras. Não tanto com relação aos conteúdos abordados nas aulas, mas à condução das propostas, à atitude simples de respeitar àqueles que preferiam não abrir às câmeras, por exemplo, ou de convidar os estudantes a participar dos exercícios sem que houvesse uma imposição. Minha pesquisa se tornou, a partir de então, uma experimentação de práticas com escrita por meio da pedagogia do teatro na escola, mas além disto, uma reflexão sobre a minha própria trajetória, buscando indícios de práticas, estímulos, influências, conceitos que formaram o meu professorar.

Encontrei, ao assumir a palavra *professorar*, um modo de compreender essa ação como um exercício do ser em constante movimento – que é a maneira a qual eu procuro trabalhar nas salas de aula. Percebo essa expressão como uma aceitação daquilo que não é

estático ou permanente, mas sim fluido e permeável. O professorar como ação tem a ver com habitar (não só a escola) mas a própria profissão e para além disto, é uma forma de poetizar o mundo no sentido já posto de criar outros mundos possíveis.

O movimento contínuo presente no professorar é também o que determina o movimento do redemoinho o qual atravessa as páginas dessa tese. *Espiralar* em vez de *progredir* é uma ação intuitiva com a qual eu construo a minha trajetória em sala nas aulas curriculares, extracurriculares e como oficina, e que eu ainda não havia percebido. Não por acaso, acredito, minha maior paixão nas aulas de dança sempre foram os giros: a liberdade de circundar o espaço e o próprio corpo, perdendo de certo modo a visão concreta daquilo que nos cerca, mas com os olhos em um ponto fixo que direciona o giro para onde aponta o olhar. Este girar momentâneo que faz estontear e que, ao terminar, nos devolve a sensação de firmeza, ou de suposto controle que o mundo concreto nos apresenta.

O espiralar também permitiu um caminhar entre tempos e espaços da minha trajetória, observando as possibilidades de diálogo que o meu passado apresenta ao meu presente. Não no sentido nostálgico que pensar o passado pode provocar, mas como aquele tempo que “retorna, restabelece e também transforma” (Martins, 2023, p. 204). Acredito que, também não por acaso, senti a possibilidade de identificação desse trabalho com os escritos de Leda Maria Martins, quando escreve sobre o “corpo bailarina o tempo que se grafa e se grava em seus movimentos” (Martins, 2023, p. 210), de modo que não apenas com palavras se configura o mundo, como também a partir delas. É preciso então, buscar o movimento que gera as palavras (e os escritos), despertar a escrita por meio do movimento: “Escrever é assim inscrever no corpo que dança, vozeia, canta e tamborila, o tempo constituinte das espirais” (Martins, 2023, p. 203), abrindo espaço para novas possibilidades de escrita como uma forma de inscrição no mundo.

A possibilidade de inscrição no mundo por meio da escrita é colocada por Vilém Flusser (2010) na obra *Escrita: há futuro para a escrita?*, uma das primeiras leituras apresentadas por minha orientadora para conceitualização e que serviu como uma grande inspiração para pensar as questões por mim iniciadas ao qual retorno, agora, pensando na seguinte pergunta: há presente para a escrita? Ou ainda: a quem se destina a escrita do presente, se, de fato, escreve-se para uma leitura posterior, pensando-se em quem lerá aquilo (no futuro) que já foi escrito (no passado)? Essa tese tem me mostrado, portanto, a

importância de uma *escrita do (e no) presente*. Uma escrita que não se destina a servir uma memória futura, mas que acontece e faz sentido principalmente no presente em que ocorre.

Ao entrar no curso de Doutorado, eu almejava estudar as peças teatrais que eu vinha desenvolvendo com meus alunos e alunas, criadas por eles mesmos a partir de jogos e exercícios teatrais propostos por mim, encenadas somente uma vez, e que quando levadas a outros contextos escolares, com crianças e jovens da mesma faixa etária, despertavam interesse pela leitura, encenação e provocavam, ao meu ver, um movimento muito interessante de troca entre o teatro realizado em diferentes escolas, turmas e contextos nos quais eu exercia o meu professorar. No entanto, havia um certo incômodo presente com relação a necessidade de organizar e finalizar as criações das crianças e jovens na forma de texto dramático, pois eu acreditava que os estudantes poderiam, por eles mesmos, escreverem as peças que criavam. A pesquisa que em princípio parecia objetivar a escrita de textos teatrais acabou sendo ampliada e se tornando algo que considero muito maior: a experiência dos sujeitos no encontro com a sua própria escrita por meio de práticas teatrais.

Acredito que a experiência concomitante à realização da tese de criar, organizar e publicar o livro *De cá pra lá: peças de cá, teatro pra lá* (2023) – uma coletânea que reuniu textos teatrais produzidos de modo coletivo em aulas de teatros extracurriculares entre os anos 2015 a 2019 – fez com que eu pudesse enxergar a posição de professora-dramaturga que muitas vezes assumi (e ainda assumo) como uma ação possível presente no meu professorar que não anula ou diminui as possibilidades de participação dos estudantes como criadores das peças teatrais. Percebo, agora, que esta não é uma posição estagnada porque o modo como as criações acontecem durante as minhas aulas vão de encontro à emancipação dos sujeitos, à igualdade das inteligências – conceitos de Rancière (2015) que perpassam esse estudo, bem como toda a minha prática docente, de modo que abro espaço para a escuta, o diálogo, e assumo a minha responsabilidade pedagógica sem que eu precise adotar uma postura autoritária ou uma imposição com relação à temáticas ou ideias que as peças criadas pelas crianças e jovens abordam.

Embora o livro não faça parte da análise realizada, essa experiência contribuiu para entender os caminhos que eu pretendia alcançar com a pesquisa, a fim de reforçar a potência em trabalhar com escrita e teatro na escola. Vejo também este movimento de levar a criação de crianças e jovens, realizadas em determinado contexto e período histórico (ainda que recente), como um movimento generoso também de partilhar criações de outras crianças e

jovens com diversas pessoas: as palavras e criações dessas pessoas estão chegando em outras de diversas cidades, com diferentes faixas etárias (de crianças a idosos), por meio de projetos que incentivam à leitura e a escrita através do fazer teatral, evidenciando o caráter espiralar e cíclico com que tenho exercido o meu professorar.

Consciente cada vez mais da necessidade e do desejo em abrir espaço para a escrita de crianças e jovens em minhas experiências ao professorar, cheguei à pergunta que norteou os caminhos dessa pesquisa: como e por que proporcionar espaços para a escrita criativa, espontânea e/ou poética em aulas de teatro com crianças e jovens? Percebo que essa questão centralizou tantas outras perguntas que envolviam meus estudos com relação à produção escrita dos estudantes e que acabou por abrir espaço também para que eu pudesse pensar, entender as estratégias que eu vinha utilizando, experimentando nas salas de aula, repensando e reestruturando o meu fazer ao professorar.

Na medida com que a pesquisa foi acontecendo eu pude reconhecer que, de fato, três elementos essenciais fundamentam o meu trabalho – teatro, escrita, escola – e em todos esses parecia impossível para mim não falar sobre amor. Foi quando encontrei em Paulo Freire (2002) e bell hooks (2017; 2021) a certeza em poder escrever sobre “amor em uma pesquisa científica” (Freire, 2002) sem receio de ser julgada ou mal interpretada porque é esta a força motriz que impulsiona o meu desejo em realizar esse trabalho. É por acreditar que ensinamos com o corpo inteiro na sala de aula, enxergar o “amor como ação” (hooks, 2017), que insisti em assumir uma ética amorosa presente no meu professorar e que invadiu também a minha escrita da tese.

Nesse percurso pude conhecer conceitos que já pulsavam na minha prática sem que eu tivesse consciência deles e encontrar teorias, escritores e pesquisadores que, como professora de Artes Cênicas/Teatro de escolas da educação básica e de oficinas extracurriculares, eu ainda não havia conhecido e que percebo terem modificado o meu olhar para a escola, como foi o caso de *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual* (Rancière, 2015), *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (hooks, 2017) e *Em defesa da escola: uma questão pública* (Masschelein; Simons, 2022), para citar alguns.

Ao meu ver, essas leituras, dentre tantas outras que fundamentaram esse trabalho, deveriam estar presentes nos encontros formativos de professores e professoras da Educação Básica, diante do caráter transgressor e extremamente formador que possuem, uma vez que é impossível, ao menos para mim, sair do encontro com uma literatura da mesma forma como

entramos nela, o que reforça a importância da literatura defendida por Antonio Candido (2011) como um espaço para a fabulação, a humanização, como um direito acessível a todos. Embora uma pesquisa científica não seja considerada literatura, procurei nesses escritos *literalizar* o científico, buscando uma forma de escrita que pudesse transcender o espaço que normalmente ela ocupa e provocar o interesse e a identificação de outros leitores e leitoras, professores e professoras, alunos e alunas⁸³.

Foi então, nesse redemoinho de conceitos e possibilidades que surgiu o projeto da Oficina ETC – Escrita Teatral Criativa e aquilo que eu acreditava ser mais uma prática possível acabou se tornando o material prático principal de análise da pesquisa. A escolha não foi simples e imediata: optar por me debruçar sobre práticas realizadas como professora-oficineira parecia, à primeira vista, “abrir mão” de uma longa história como professora de oficinas extracurriculares de teatro que leciono de modo regular há dez anos. Eu considerava que as minhas experiências com as aulas extracurriculares, observadas e realizadas agora sob um maior aporte teórico, seriam o campo em que faria mais sentido experimentar as possibilidades de uma pesquisa prática com escrita e teatro, até porque era nesse contexto que eu vinha, semestral e anualmente, criando com crianças e jovens novos textos teatrais inéditos, com certa regularidade.

Ao mesmo tempo, essa escolha significaria limitar o meu professorar, de certo modo, a um contexto de oficinas extracurriculares em uma escola particular no qual sou responsável por atividades terceirizadas de teatro (o que me distancia da possibilidade de habitar a escola no sentido que trago nessa tese, por exemplo, uma vez que meu campo de atuação se restringe às crianças e jovens que optam por realizar as aulas de teatro, sem qualquer envolvimento com a dinâmica institucional escolar), o que na realidade, nunca foi o meu único ou principal lugar de docência, uma vez que sempre dividi minha carga horária com as aulas curriculares

⁸³ Vejo isto também como um resultado do meu desejo inicial de aproximar a escola da universidade, já proposto como um dos meus objetivos com esta tese, no momento de entrada no doutorado. Aliás, um dos desdobramentos (e desvios não planejados deste trabalho), que a entrada no curso de doutorado me permitiu realizar foi o *Sala de Aula em Cena: Mostra Skholé de Artes Cênicas* (2023): um projeto idealizado e realizado por mim, junto com Túlio Fernandes Silveira e Heloíse Baurich Vidor, com a intenção de aproximar as salas de aula de Artes Cênicas da Educação Básica da Universidade. Considerei importante citar este projeto, ainda que não seja parte do escopo desta tese, porque ele nasceu da vontade de colocar a teorização em prática e de partilhar com mais pessoas aquilo que vimos estudando e refletindo sobre fazer Teatro e Artes Cênicas nas escolas. Nesse sentido, a teoria mobilizou a realização da primeira edição de um evento que busca trazer à público às salas de aula da educação básica para essencialmente mostrar e partilhar as aulas em diversas escolas públicas e particulares da Grande Florianópolis. O projeto foi aprovado pelo Edital do Programa de Apoio à Cultura ProCult – Campus de Cultura UDESC 2023-2024, realizado no Centro de Artes, Design e Moda (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), cuja 1ª edição ocorreu em outubro de 2023 e com o planejamento para a 2ª edição no segundo semestre de 2024.

de Teatro em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como professora admitida em caráter temporário.

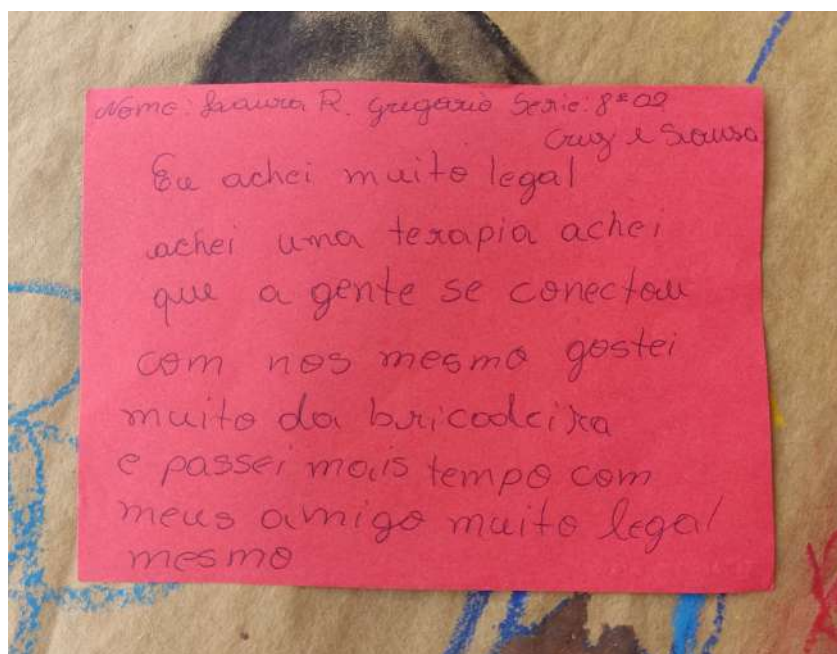
Entre tantas incertezas e questionamentos, o projeto para realização da Oficina ETC em escolas estaduais de Santa Catarina apareceu como uma grande oportunidade para experimentar na prática as teorias sobre as quais eu vinha refletindo e estudando sobre a escrita, o teatro e a escola. Para a realização do projeto, eu dediquei seis meses completos me dividindo entre as funções de pesquisadora, professora e produtora cultural e, talvez por isto, a dificuldade em aceitar que essa experiência seria sim, o lugar de maior fundamentação dos conceitos aqui defendidos. Experimentar com cerca de 750 crianças e jovens de escolas públicas em diferentes etapas da Educação Básica, em dez cidades diferentes do Estado de Santa Catarina, encontros que propõem trabalhar a escrita de modo criativo por meio de exercícios e jogos teatrais, foi uma prática intensa, desafiadora, instigante e extremamente realizadora.

Uma amiga, professora de Arte da Rede Estadual de Ensino, quando me recebeu em sua casa para passar a noite após um dia de Oficina ETC em outra cidade, me perguntou: “não tinha uma coisa mais fácil pra fazer não? Oficina com criança e adolescente, gostas de passar trabalho hein?” Rimos juntas, enquanto eu respondia “pois é, o estranho é que eu gosto disso mesmo”. As oficinas deram sentido para as leituras que eu já estava realizando e me levaram a reconhecer na prática os aspectos teóricos que ainda não haviam despontado no estudo. Durante a realização dessas, eu gravei áudios com relatos pessoais sobre os encontros, realizei diários por escrito, fotografias e registros em vídeo. Depois retornei às materialidades a fim de relacioná-las com as leituras, conceitos e teorias, analisando e refletindo sobre os escritos das pessoas participantes das oficinas.

Observando o percurso dessa pesquisa, ao escrever sobre as *Porções de elementos essenciais: verbos e desejos que mobilizam e direcionam*, trouxe a possibilidade da *palavra brincante* como aquela que é posta em jogo, que está solta e livre no mundo para uso. Esta forma de enxergar as palavras em jogo embasou todos os exercícios que foram realizados na Oficina ETC e descritos durante este trabalho. Brincar com as palavras e suas formas de escrita é um modo de possibilitar um encontro poético e criativo com a própria ação escrever, observando outras maneiras de se relacionar com a própria escrita através da relação com o corpo em movimento e criação, algo que pode ser identificado nos exemplos que relatei com

crianças de 3º Ano do Ensino Fundamental ao 1º Ano do Ensino Médio na terceira parte da pesquisa.

Os verbos escrever, inscrever, reescrever, falar, escutar, olhar, ler, mergulhar, saborear, no infinitivo, denotam aspectos fundamentais que perpassam as práticas por mim apresentadas e que alicerçam essa pesquisa, mas que nunca andam sozinhos. Há sempre um escrever-ler, ler-saborear, inscrever-olhar, escrever-falar, ler-escutar, escrever-saborear, escutar-mergulhar, reescrever-escutar. São infinitas as combinações e as direções que estes verbos, partilhados, podem alcançar nas salas de aula. É algo que acredito ir além de um conteúdo, que trabalha com a dimensão sensível do ser humano, no momento presente.



L. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijuca. 2023⁸⁴

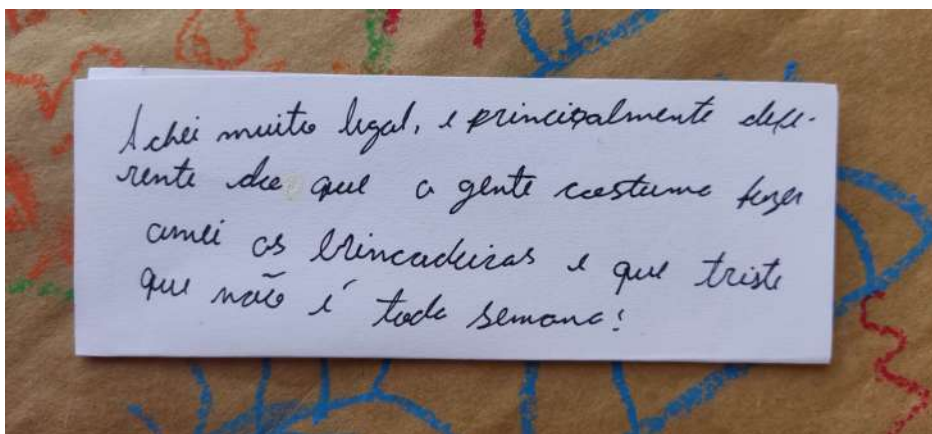
Quando uma estudante do 8º Ano do Ensino Fundamental, a partir de uma experiência com a escrita e com o teatro relata “achei uma terapia”, diante do exercício de colocar em palavras como se sentiu durante o encontro, acredito que a pessoa tenha vivenciado realmente uma experiência na qual teve tempo de olhar para si e para o outro – fundamentos básicos que

⁸⁴ “Eu achei muito legal achei uma terapia achei que a gente se conectou com nos mesmo gostei muito da brincadeira e passei mais tempo com meus amigos muito legal mesmo” L. 8º Ano do Ensino Fundamental. Tijuca. 2023

procurei trabalhar na oficina com a escrita por meio do teatro, presente também na frase em que ela menciona “que a gente se conectou com nós mesmo”, por exemplo.

Ao abrir espaço na pesquisa para observamos *Dentro do caos e da agitação em espiral*, procurei escrever sobre tudo aquilo que parece ser o turbilhão do redemoinho: a crise na educação, a forma-escola, a presença latente do corpo (e do amor) na sala de aula. Como lidar com o turbilhão que movimenta o redemoinho e alcança proporções possivelmente destrutivas, permitindo uma mudança nas estruturas, alterações nas temperaturas e superfícies mas sem deixar que esta destruição aconteça? Se há uma *Forma em crise*, é porque existem *possibilidades em movimento: uma escola da presença*, é, então, uma possibilidade concreta de trazer para a sala de aula, por meio de nossas práticas e atitudes ao professorar, a consciência de que os estudantes que ali habitam estão no presente, para o presente, e não para servir a um futuro. Do mesmo modo como defendi uma *escrita do (e no) presente*, é preciso pensar em uma *escola da presença e do presente* – que é o que acredito pulsar na origem do termo *skholé*, como apresentado nesse estudo.

Ainda neste caos, procurei pensar sobre a *Emancipação e igualdade como propulsão de experiências*. Se a minha ação ao professorar não traz indícios de emancipação dos sujeitos e igualdade das inteligências (Rancière, 2015), soa como mero discurso político e filosófico. E quais ações eu tenho utilizado, no meu professorar, para proporcionar experiências àqueles com quem compartilho a escola? Quais ações contribuem para a emancipação dos sujeitos? Se, ao professorar, eu não me questiono sobre essas atitudes, como esperar que uma nova forma-escola seja constituída?

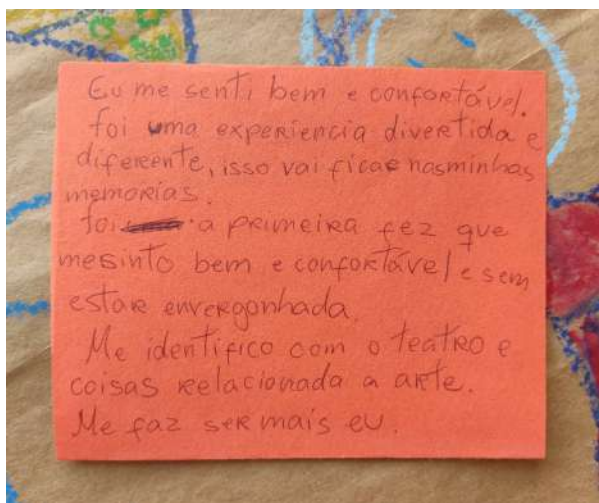


A. 1º Ano do Ensino Médio. Biguaçu. 2023⁸⁵

⁸⁵ “Achei muito legal, e principalmente diferente do que a gente costuma fazer amei as brincadeiras e que triste que não é toda semana!” A. 1º Ano do Ensino Médio. Biguaçu. 2023

Este desejo por uma forma diferente, apareceu com frequência nos relatos escritos ao final das oficinas, como nos mostra o estudante do 1º Ano do Ensino Médio acima, o que me permite reafirmar que todas as pessoas que assumem o lugar-escola determinam a forma-escola. É um fazer coletivo e um aprendizado constante, que depende também de uma ação individual voltada para o coletivo.

Desse modo, buscando uma maneira de escapar (ou diminuir) o caos, pude perceber o *Amor como ação para mover o corpo e deslocar o tempo*. Se, inicialmente, trouxe o amor para a pesquisa no sentido de falar sobre as minhas paixões (teatro, escrita e escola), o amor pela própria matéria de estudo e ao processo de ensinar [professor *amauter* (Masschelein; Simons, 2022)], neste turbilhão que movimentava o redemoinho o amor ganha ainda mais força por ser esta ação que permite a presença do(s) corpo(s) na sala de aula e mobiliza as ações e criações neste espaço. Assim, considereei essencial trazer o corpo para a sala de aula, o corpo inteiro, como nos provoca bell hooks (2017), assumindo a presença de corpos diversos nesse lugar-escola, entendendo que permitir e trabalhar a presença do corpo na sala de aula, nos exercícios propostos ao professorar é uma atitude transgressora e necessária para a educação. É quando é instaurado também um tempo-outro a partir da presença ativa do corpo nos exercícios e jogos propostos: este tempo que não está atrelado a um tempo produtivo, mas um tempo da experiência, da presença, da criação partilhada e vivida em sala de aula que amplia nossas possibilidades criativas.



A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023⁸⁶

⁸⁶ “Eu me senti bem e confortável. Foi uma experiência divertida e diferente, isso vai ficar nas minhas memórias. Foi ~~uma~~ a primeira vez que me sinto bem e confortável e sem estar envergonhada. Me identifico com o teatro e coisas relacionadas a arte. Me faz ser mais eu. A. 9º Ano do Ensino Fundamental. Capivari de Baixo. 2023

Por meio de uma proposta de oficina que trabalha o corpo ativo, pulsante, vivo em todas as suas sensações, há a sensação de conforto, bem-estar, e até mesmo de diversão, como relatado nos escritos da estudante de 9º Ano do Ensino Fundamental acima. Acredito que essa sensação só pode se desenvolver em um ambiente onde há uma ética amorosa que conduz o professorar – e reitero, não o amor sentimental, mas o amor como ação, tão enfatizado neste estudo, o qual permite que a própria pessoa sinta que a experiência a colocou em um lugar tão profundo e verdadeiro que a fez ser ela mesma.

Após o caos e a agitação, realizei um *Reencontro com porções elementares* que formam o redemoinho e sustentam o movimento em espiral e que, nesse momento de reencontro ganham outras proporções.

Ao pensar as especificidades de uma aula de Teatro feita na escola, ainda que na condição de professora-oficineira-visitante na Oficina ETC, senti a necessidade de rever os caminhos que tracei durante a minha docência como professora de oficinas extracurriculares e como professora curricular substituta na Educação Básica para entender quais procedimentos eu vinha realizando nas salas de aula por onde eu passei até chegar na Oficina ETC.

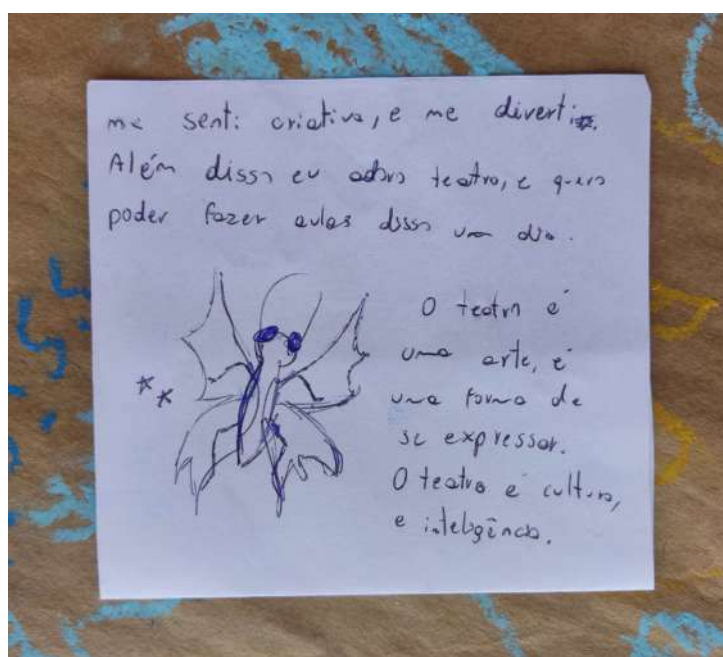
Identifiquei que a posição de professora-jogadora destacada por Soares (2010) que advém dos conceitos colocados por Rungaert (2009); assim como as metodologias que trabalham com os jogos teatrais como ponto de partida para a experimentação e a prática teatral como Boal (2004), Pupo (2005), Spolin (1998; 2006) são uma constante na minha docência, de modo que eu sempre me sinto em uma posição ativa ao professorar, o que acredito que me coloca em estado de criação permanente junto com as pessoas que partilham comigo o lugar-escola. É isso também o que me move a buscar outras formas de fazer teatro na escola, como o trabalho com uma sensibilização e contemplação da arte visual que abra espaço para a escrita, como propõe Nicolete (2013), ou por uma ação de leitura que possibilita o espaço para o poético e que demanda um outro estado de atenção e percepção, como sugere Vidor (2015), para citar alguns trabalhos que foram inspiradores nessa minha trajetória.

Talvez por isso a escola ainda seja para mim um lugar de conforto – ainda que esta sensação pareça ser contrária à maioria. Na escola eu enxergo a possibilidade de jogo permanente, de encontro com o outro por meio de uma escuta que só é possível em um espaço dialógico (Freire, 1987). Desse modo, eu me sinto uma professora-artista, professora-jogadora, professora-escritora, professora-criadora e não me sinto distante do teatro quando

estou nas salas de aula, pelo contrário: é quando estou no meu encontro mais verdadeiro com o fazer teatral e suas infinitas possibilidades.

Na Oficina ETC, o caráter espontâneo que é algo muito presente nos jogos teatrais e fundamental, é também o que mobiliza o jogo da escrita. As textualidades produzidas nas oficinas não surgem apenas de um jogo, mas são escritas *em jogo*.

Entretanto, percebo que a relação que estabeleço com os jogos teatrais é justamente no sentido de enfatizar “a experiência sensível”, como descrito por Pupo (2005), de modo que os exercícios não sejam seguidos à regra, mas adaptados, reestruturados, desdobrados em outras possibilidades que vão gerar formas diversas de escrita e de teatro. Assim, acredito que uma das contribuições importantes desse estudo para a área da pedagogia do teatro reside no fato de compreender o jogo teatral e o próprio pôr-em-jogo do teatro (Guénoun, 2003) como uma articulação possível entre metodologias, desejos, formas de professorar que acredito que podem reverberar em novos modos de fazer teatro e fazer escola.



V. 7º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023⁸⁷

Procuro pensar as aulas e oficinas que ministro como formas de propor que as pessoas participantes possam conhecer a sua própria escrita, revelá-la, exercitá-la a ponto de perceber

⁸⁷ “Me senti criativa e me diverti. Além disso eu adoro teatro, e quero poder fazer aulas disso um dia. O teatro é uma arte, é uma forma de se expressar. O teatro é cultura e inteligência.” V. 7º Ano do Ensino Fundamental. Palhoça. 2023

as potencialidades existentes na ação escrever, entendendo que todas as textualidades produzidas podem impulsionar outras criações sejam elas teatrais, literárias, visuais ou sonoras, fazendo a própria pessoa se perceber criativa, como no exemplo da estudante do 7º Ano do Ensino Fundamental acima.

Nesse sentido, entendendo todas as possibilidades de expressão que um trabalho a partir da pedagogia do teatro pode suscitar, procurei enfatizar a escrita como um lugar para insistir, persistir e resistir porque a aquisição da escrita é uma parte elementar da escola (e da vida). Se passarmos a observar a alfabetização como um ato criador, do modo como nos convida Paulo Freire (1979), ampliamos também as possibilidades de professorar Artes Cênicas/Teatro na escola, entendendo a importância do “teatro por si só como experiência pedagógica” (Desgranges, 2006, p. 23), no sentido de que não utilizamos o teatro como uma “forma de” chegar em um outro lugar ou adquirir um outro conhecimento, mas o fazer teatral na escola como uma experiência artística e pedagógica.

O teatro, desse modo, não é visto como um meio para a aquisição ou o desenvolvimento da escrita. É no próprio fazer teatral que a relação com a escrita acontece e se desenvolve. As potencialidades criativas da escrita são ampliadas junto às potencialidades criativas do teatro, de modo que o corpo das pessoas participantes escreva no presente, em jogo, a partir da relação com as outras pessoas participantes da oficina, na interação com o espaço, suas referências pessoais e contextos.

Apesar disto, imagino que os erros gramaticais possam ter gerado algum incômodo nas pessoas leitoras: é a realidade da escola que invade a pesquisa, “que só aceita entrar na academia se carregar a poeira da rua” (Amaral, 2018, p. 11). “Limpar” os escritos das crianças e jovens seria mostrar uma realidade inexistente. Como vimos, há uma crise na escrita que nos aproxima da crise na educação (Arendt, 2009) e que não pode ser ocultada. Da mesma forma, talvez o incômodo possa vir pensando que a escrita da forma como é apresentada não seja possível de ser realizada por pessoas com deficiência ou neuro divergentes. Esse trabalho, lido com atenção e em profundidade, mostra justamente o oposto: a escrita é para todos e todas.

Conduzir as pessoas por processos artísticos ao encontro com a sua própria forma de escrever, sem julgar sobre as possibilidades que as pessoas em suas mais diversas condições podem alcançar é um dos pressupostos desse estudo. Mas a escrita, como nos ensina Leda Maria Martins (2023) não é a única forma de perpetuar a memória, até porque nem tudo pode ser expresso por palavras. Talvez, o desafio seja encontrar formas de tornar visíveis essas

produções que, por vezes, atravessam e inscrevem os corpos mas não chegam a se concretizar em escritos.

Eu acreditava, antes da execução do projeto, que a Oficina ETC funcionaria apenas com os Anos Iniciais e Anos Finais da Educação Básica, pois julgava que os estudantes do Ensino Médio não se interessariam por pensar outros modos de se relacionar com a escrita. Hoje identifico que esse foi um dos primeiros pré-conceitos por mim colocados que foram derrubados logo com a primeira turma de Ensino Médio em uma escola estadual da cidade de Camboriú/SC, que participou das propostas com disponibilidade, curiosidade e entrega.

Analisando a trajetória e os caminhos que foram sendo tomados nessa pesquisa, percebo o quanto esse julgamento estava muito mais relacionado ao campo de atuação docente o qual eu trabalho há dezessete anos, de modo que eu considerava que tudo o que eu vinha realizando se direcionava àquela faixa etária em específico (e que já é bem ampla, entre 6 a 14 anos), com a qual eu já estava acostumada a exercer o meu professorar. Em setembro de 2023, também pude experimentar a Oficina ETC em um encontro de formação de bibliotecários da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e fui surpreendida pelo encontro prazeroso e significativo que partilhamos. Esse pressuposto foi novamente colocado em “xeque” quando recebi o convite de realizar a Oficina ETC em abril de 2024 por meio de um projeto do SESC/SC intitulado “SESC Dramaturgias”. Nas duas etapas de realização, nas cidades de Tubarão e Concórdia (ambas no estado de Santa Catarina), a oficina ocorreu com faixas etárias diversas: uma das cidades contou com a presença de uma criança de 7 anos em fase de alfabetização, que participou dos encontros junto com adolescentes, adultos e idosos. O público que se inscreveu espontaneamente na Oficina ETC foram professores da Educação Infantil, professores da Educação Básica, jovens estudantes, artistas de teatro, adultos da área da cultura, do lazer, da literatura e idosos aposentados que dedicam parte do seu tempo à escrita.

Essas duas oficinas foram realizadas no período em que finalizo a escrita da minha tese, o que me permitiu colocar em prática mudanças que considerei significativas para o aprofundamento da Oficina ETC, pensando quais caminhos as textualidades e as produções dessas pessoas participantes poderiam tomar em termos de reescrita, de releitura, de criação e fruição escrita. Embora tais experimentações não tenham entrado na análise dessa pesquisa, considerei importante sinalizar que os encontros aconteceram para enfatizar o quanto os estudos aqui desenvolvidos abriram possibilidades para pensar uma prática e repensá-la,

refazê-la, destacando o quanto os elementos do redemoinho podem ainda ganhar outras configurações possíveis e levar para outras direções não definidas anteriormente.

Desse modo, pude identificar a amplitude no campo da pesquisa aqui apresentada: o que eu acreditava ser possível apenas com crianças e jovens, hoje percebo como fundamental e tão importante quanto na formação de adultos, idosos, professores e professoras, artistas, escritores, escritoras, pessoas que de certa forma buscam conhecer e intervir no mundo à sua maneira, e por que não, através da escrita?

Entretanto, observada também a possibilidade de desenvolver a oficina em lugares que não são, necessariamente escolares, apesar de serem espaços também formativos, evidencio e defendo a importância de enfatizar a Oficina ETC como um projeto essencialmente escolar. Primeiro, porque surgiu de um trabalho intenso nas salas de aula, na relação com crianças e jovens, buscando professorar como uma forma de poetizar o mundo (e a escola). Segundo, porque é justamente nesse lugar em que o conhecer deve (ou deveria) ser ilimitado que há grande relevância e necessidade de ações que colocam o corpo (e a escrita) em movimento, percebendo todas as pessoas participantes como capazes de jogar (Spolin, 2006), capazes de fazer teatro (Boal, 2004) capazes de escrever (Freire, 2002), de modo que todas as pessoas são igualmente capazes e poetas “de si próprio e das coisas” (Rancière, 2015).

Entender e professorar observando tais potencialidades não tem a ver com ignorar as questões de contextos políticos e sociais que estão, a todo momento moldando a sociedade e as escolas, ou com a idealização de instituições que, sabemos, são um lugar em que a desigualdade (Rancière, 2022) contraditoriamente é ressaltada. “A educação é um ato político” (Freire, 2002, p. 85) e arrisco dizer que toda a forma de pensar, questionar, reestruturar a educação é um ato político. Acredito, portanto, que essa pesquisa é uma maneira de contribuir, em ação e exercício, para a humanização do espaço escolar, afirmando que ações no presente não alteram a estrutura do futuro necessariamente, mas a estrutura do presente. O que virá a partir disso, é consequência e suposição.

Enquanto procuro palavras para finalizar essa pesquisa, penso sobre o quanto a Oficina ETC, todas as experiências aqui partilhadas, realizadas em diferentes espaços e tempos escolares podem contribuir para encorajar ações de professores e professoras que ainda sentem receio em habitar a escola. Observando as textualidades produzidas por todos os estudantes que passaram por essa oficina, penso também sobre o quanto esses encontros provocaram alguma mudança sensível no presente daquelas pessoas: algumas registradas em

seus relatos, outras possíveis de serem percebidas apenas por quem estava presente na oficina, nas quais foi possível instaurar outras temporalidades, abrindo caminhos para quebrar com a concepção do tempo como algo que reduz e pensando o tempo como algo que dilata. Em vez de enfatizar um tempo que está sempre a ponto de terminar, procuro pensá-lo como algo que está sempre a ponto de impulsionar o presente, em um estado de criação constante. Penso também sobre o quão significativo é para mim encerrar a pesquisa justamente quando meu filho inicia o percurso escolar no 1º Ano da Educação Básica, em uma escola pública municipal. Acompanhar o seu processo de alfabetização e escolarização, sonhando com tantas possibilidades nos modos de ser e professorar, permite-me observar a descoberta da escrita de um modo ampliado e cuidadoso, o que tem diariamente influenciado nas escolhas que faço no meu professorar e maternar, refazendo as trajetórias continuamente.

Após a passagem do redemoinho, enfim, os elementos que ocasionam o fenômeno espiralar tornam a se encontrar. Agora, eles se reconfiguram a ponto de inspirar uma montagem teatral para falar sobre a escola, na escola, de modo poético e sensível⁸⁸. “Se a teoria não inspirar a prática não vale pra nada”, disse a orientadora dessa tese em um encontro semanal do Grupo de Estudos. E sim. Se a teoria não inspirar a prática, ela é só uma teoria.

Desejo imensamente que esse trabalho possa inspirar maneiras de professorar, de fazer escola e de fazer teatro na escola, tanto quanto tem me inspirado. Espero que as palavras das crianças e jovens que permearam e fundamentaram meu caminhar nessa pesquisa possam alcançar lugares por eles não imaginados, assim como suas criações. Que suas textualidades sejam lidas com a importância que de fato possuem, porque constroem a literatura do presente, “empoeirada” e potente. E por fim, que possamos literalizar, sonhar e poetizar o mundo à nossa maneira, expandindo a nossa relação com a escrita. Pois se a escrita é criação, movimento, corpo, inscrição, ação e prazer; se ela demanda o olhar atento, a escuta profunda, se é completa através da relação e da partilha com o outro, ela é então, um lugar onde a teatralidade habita em todas as suas possibilidades e profundezas.

E que se façam novos redemoinhos a girar, partilhar, encontrar, inspirar, ler, olhar, escrever, amar, mover, teatrar, criar, sonhar, revirar...

⁸⁸ A montagem teatral citada está em fase de criação, cujo projeto foi contemplado no Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à Cultura/Teatro 2023 FCC/SC de Montagem Teatral e na Lei Paulo Gustavo – LPG D+/SC de Experimentação Artística em Teatro e faz parte do projeto “Ensaios com Escola”, idealizado e desenvolvido por Júlia Fernandes Lacerda e Túlio Fernandes Silveira. Link para rede social de divulgação do projeto: <https://www.instagram.com/ensaios.com.escola/p/C7h0hAyMkf9/>

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lucas. **Inteligência Artificial e GPT-3: avanços e desafios das tecnologias na educação.** Uol, Brasil Escola. São Paulo, 26/01/2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/inteligencia-artificial-gpt-educacao/3128787.html> Acesso em 18/01/2024, às 14h19.

ALFERES, Maria Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura.** In: Revista Ensaio. Scielo: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/R8McrF5ZJpDjpDVn87gRPxR#> Acesso em: 17/12/2023, às 20h19.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos.** Trad. Carmen Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2000.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: Língua & Poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BATISTA, Eduardo Pereira. **Uma pequena máquina de destruir hierarquia e produzir igualdade.** In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (Org.) Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza.** In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTRAND, Sara. **Patos e lobos marinhos: conversas sobre literatura e juventude.** Trad. Cícero Oliveira. - Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2021.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em:

http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf
Acesso em: 17/12/2023, às 20h36.

CABRAL, Biange. **A prática como pesquisa na formação do professor de teatro**. In: Anais ABRACE. III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Florianópolis: UDESC, 2003. Disponível em: <http://portalabrace.org/Memoria%20ABRACE%20VII%20.pdf> Acesso em 28/07/2023, às 20h14.

_____. **O professor Dramaturg e o drama na pós modernidade**. In: OuvirOUver: Revista dos programas de pós-graduação do instituto de artes. n. 3. Uberlândia: EDUFU, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/julia/Downloads/3059-Texto%20do%20artigo-8441-1-10-20180921-1.pdf> Acesso em: 25/04/2024, às 15h48.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 5ª edição (corrigida pelo autor). Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf Acesso em 08 de março de 2023, às 10h.

CARLSON, Marvin. **Performance da linguagem: abordagens linguísticas**. In: Performance: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Humanitas, editora da UFMG, 2010. p. 69-90

CASTRILLON, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CASTELLO, Luís A. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Luís A. Castello e Claudia T. Mársico. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (Org.) **Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CRUVINEL, Tiago; SILVEIRA, Túlio Fernandes. **Docentes com licenciatura em teatro na Educação Básica: dados quantitativos de 2022 das escolas públicas no Brasil**. In: Revista Sala Preta, PPGAC, USP, v. 22, n. 2, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/209859/198138> Acesso em 27/10/2023, às 14h43.

CASSOL, Daniel. **Quais os impactos do ChatGPT e da Inteligência Artificial na Educação?** IFSC, Florianópolis/SC, 2023. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/ifsc-verifica/w/quais-os-impactos-do-chatgpt-e-da-inteligencia-artificial-na-educacao->. Acesso em: 18/01/2024, às 14h51.

DADALT, Lucas. **Saiba como redemoinhos são formados**. <https://revistadigital.com.br/saiba-como-redemoinhos-sao-formados>. 15/02/2023. Disponível em: <https://revistadigital.com.br/saiba-como-redemoinhos-sao-formados/> Acesso em: 15/03/2023, às 21h11.

DAL GALLO, Fabio. **A etnografia na pesquisa em artes cênicas**. In: MORINGA - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/15350>. Acesso em 28/07/2023, às 20h20.

DEBUS, Eliane; (Org.) et al. **Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo**. Tubarão: Copiart, 2017.

_____; BAZZO, Jilvania; BORTOLOTTI, Nelita (Org.). **Poesia (cabe) na escola: por uma educação poética**. 1ª ed. Campina Grande -PB. EDUFCG, 2018.

DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do espectador**. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

DUSSEL, Inês. **Sobre a precariedade da escola**. In: LARROSA, Jorge. (Org). Elogio da Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FERNANDES, Danúbia de Andrade. **O gênero negro: apontamentos sobregênero, feminismo e negritude**. In: Revista Estudos Feministas. Florianópolis: CFH-CCE/UFSC, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/46744>. Acesso em: 16/12/2023 às 15h38.

FILHO, João Batista de Mendonça. **Considerações sobre a aula e o ensinar**. In: Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, vol 17, nº 28, Belo Horizonte, jul/dez 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/julia/Downloads/9574-Texto%20do%20Artigo-28900-1-10-20230418.pdf> Acesso em: 27/03/2024, às 16h56.

FLORIANÓPOLIS, 2003. **Lei Complementar CMF N°063/2003**. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de Florianópolis. Lei Orgânica do Município de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2003.

_____, 2008. **Proposta Curricular**. Secretaria Municipal de Educação Fundamental. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2008.

FLUSSER, Vilém. **A escrita: há futuro para a escrita?** 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2ª edição revisada. Série Paulo Freire. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Coleção Educação e Comunicação. Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 2002.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo/leitura da palavra.** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro.** Trad. Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

_____. **O teatro é necessário?** Tradução: Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HAJE, Lara. **Projeto substitui itinerários formativos previstos no novo ensino médio por áreas de conhecimento.** Fonte: Agência Câmara de Notícias. São Paulo: 17/08/2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/975778-PROJETO-SUBSTITUI-ITINERARIOS-FORMATIVOS-PREVISTOS-NO-NOVO-ENSINO-MEDIO-POR-AREAS-DE-CONHECIMENTO> Acesso em: 11/03/2024, às 14h10.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. -2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil. População. Educação.** 2023. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 17/12/2023, às 16h24.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **Texto e Jogo.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

LACERDA, Júlia Fernandes. **De Cá pra Lá: peças de cá teatro pra lá.** (Org.). Florianópolis: Editora da Autora, 2023.

_____. **O fim do mundo.** In: FELISBERTO, Cristiane Fabris; GUIDI, Fernanda; PEPLAU, Rodrigo; CAZÃO, Antônio (org.). Coletâneas de poesias: lições em verso e prosa. 1ª edição. Junho. Florianópolis: LV&P, 2001.

LACERDA, Júlia Fernandes; BAUMGÄRTEL, Stephan Arnulf. **A dramaturgia de Hilda Hilst:** percursos e diálogos entre o dramático e o não dramático. 121 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2013.

LARROSA, Jorge. (Org.) **Elogio da Escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência.** Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Coleção Educação: experiência e sentido 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEITE, Thiago de Castro. **Para desapropriar-se de si: relações entre o espectador e a skholé em Jacques Rancière.** In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (Org.) Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Água viva.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **O estudo como uso não apropriativo do bem comum.** In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (Org.) Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LYRA, Luciana de Fatima Rocha Pereira. **Escrita acadêmica performática... Escrita F(r)iccional: Pureza e perigo.** Urdimento, Florianópolis, v.2, n.38, ago./set. 2020.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.** 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A língua da escola: alienante ou emancipadora?** In: LARROSA, Jorge. (Org.) Elogio da Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Trad. Cristina Antunes. 2ª ed; 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo ensino médio: perguntas e respostas.** MEC. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 11/03/2024, às 14h13.

MORAES, Filipe Brancalhão Alves de. **Abrir um buraco no presente: a aula de teatro como experiência política.** Orientador: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-27062023-103424/publico/FilipeBrancalhaoAlvesdeMoraesOriginal.pdf> Acesso em: 01/04/2024, às 16h02.

NICOLETE, Adélia. **Ateliês de dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena.** 288f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

PIOVESAN, A. V.; TOLDO, C. **Os fatores de textualidade e a construção de sentidos no texto.** Entretextos, Londrina, v. 23, n. 2, p. 83–103, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n2p83-103. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47874>. Acesso em: 23/04/24, às 16h27.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PUPO, Maria Lúcia. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral.** São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

_____. **Teatro e educação formal.** In: CORADESQUI, Glauber (ORG.). Teatro na Escola: Experiências e Olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **Escola, produção, igualdade.** In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (Org.) Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Sobre o mestre ignorante.** In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (Org.) Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação.** Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Débora. **Dicionário on line de português. [s.d]** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/redemoinho/> Acesso em: 15/03/2024, às 16h40.

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

SANTOS, Emily. **Educação: 56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC.** G1, São Paulo, 31/05/2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564percent-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas.ghtml>. Acesso em 17/12/2023, às 13h14.

SERAFINI, Mariana. **Apagão de professores: a maioria dos estudantes de licenciatura desiste da carreira docente antes da formatura.** Carta Capital, 25/01/2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/>. Acesso em: 05/02/2024, às 14h19.

SILVEIRA, Túlio Fernandes. **Perigo em alto mar: reflexões acerca do tempo da aula de Arte/Teatro, da escola e da vida de todos os dias.** Revista Da FUNDARTE, 57(57), e1283. Montenegro/Rio Grande do Sul, 2023.
Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1283>
Acesso em: 06/03/2024, às 11h26.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública.** Ilustrações Lucas Nascimento. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** 4ª edição. Tradução e revisão: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. Coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VALLE, Lílian do. **Ainda a respeito de “tornar sensível”.** In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. (Org.) Jacques Rancière e a escola: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário.** 2015 (222 F.) Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2016.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A “literatura” medieval.** Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

