

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

LAYLA CESARE TRINDADE

DE MONSTROS DE SETE CABEÇAS AO PEQUENO EXÉRCITO BRINCANTE
Reflexões sobre jogos com adolescentes sob olhar de uma filosofia
afrodiaspórica

São Paulo
2024

LAYLA CESARE TRINDADE

DE MONSTROS DE SETE CABEÇAS AO PEQUENO EXÉRCITO BRINCANTE
Reflexões sobre jogos com adolescentes sob olhar de uma filosofia
afrodiaspórica

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Artes
Cênicas da Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para contenção do grau de
licenciada em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

São Paulo

2024

LAYLA CESARE TRINDADE

DE MONSTROS DE SETE CABEÇAS AO PEQUENO EXÉRCITO BRINCANTE
Reflexões sobre jogos com adolescentes sob olhar de uma filosofia
afrodiaspórica

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Artes
Cênicas da Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para contenção do grau de
licenciada em Artes Cênicas.

Data de Aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Universidade de São Paulo

Profª Dra. Verônica Gonçalves Veloso
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso, só foi possível com a contribuição de diversas pessoas e instituições que cruzaram meus caminhos, em âmbitos profissionais, acadêmicos e pessoais. Por isso, agradeço:

Primeiramente, a meus pais, Keli Rejan Trindade e Nelson Trindade e a meus familiares, que me incentivaram de todas as maneiras possíveis e que sempre acreditaram na Educação como caminho e potência transformadora.

Às minhas amigas e amigos da graduação, em especial, Douglas Oliveira, Flávia Trapp, Luana Sevarolli, Luanda Vilella, que fizeram com que essa caminhada fosse mais leve, cheia de afeto e que me ajudaram a persistir em momentos difíceis.

Às minhas professoras e professores, em especial, Gustavo Correia, meu primeiro professor de teatro, grande mestre e amigo; Maria Lúcia Pupo e Verônica Veloso, que foram luz e persistência na construção, importância e permanência do curso de Licenciatura em Artes Cênicas.

À Universidade de São Paulo, à Escola de Comunicação e Artes e ao Departamento de Artes Cênicas, que foram minha segunda casa ao longo dos últimos anos e me propiciaram experiências acadêmicas inesquecíveis. Obrigada, professoras/es e funcionárias/os.

A todas as alunas e alunos que fizeram parte da minha formação enquanto docente, das escolas PEI Keizo Ishihara e E.E. Prof. Lourival Gomes Machado. Obrigada por participarem, confiarem e desafiarem o meu trabalho, guardo cada um de vocês com carinho em minhas memórias.

A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

bell hooks

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é resultado da experiência docente da autora ministrando aulas com jogos e procedimentos teatrais, a fim de refletir noções de coletividade e pertencimento. Aqui, serão compartilhados desafios da docência que emergem a partir de práticas com a ludicidade e adolescentes, em destaque, a busca pelo sentido dentro das aulas de Arte. As atividades foram desenvolvidas nas aulas de Arte com o primeiro ano do Ensino Médio da E.E. Prof. Lourival Gomes Machado, com adolescentes de 15 e 16 anos de idade.

Palavras-chave: jogos; coletivo; sentido; aula de arte; adolescentes.

SUMÁRIO

Um Mergulho em Mim – o que o passado nos diz sobre o hoje.....	8
Encarando o Novo – inseguranças e esperança do que está por vir.....	12
A Escola.....	13
Os Adolescentes.....	14
Os Jogos.....	16
“Jogo é bobeira, cadê o sentido?” – as práticas e os sentidos.....	23
“Eu critico a professora” – quando a sensibilidade nos escapa.....	29
“Quero ser professor de Arte” – as pistas de sentido do mover coletivo.....	35
Os Rastros.....	36
Referências.....	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Adinkra de Sankofa.....	8
Figura 2 – Adinkra de Aya.....	12
Figura 3 – Adinkra de Ananse Ntontan.....	23
Figura 4 - Adinkra de Kontire Ne Akwam.....	27
Figura 5 – Adinkra de Ntesiematemasie.....	29
Figura 6 – Adinkra de Se Ne Tekrema.....	35
Figura 7 e 8 - Registros materiais dos alunos.....	37
Figuras 9 - 14 – Registros materiais dos alunos.....	38
Figuras 15, 16 e 17 – Registros materiais dos alunos.....	39
Figuras 18, 19 e 20 – Registros materiais dos alunos.....	40
Figura 21 —Registro material dos alunos.....	41
Figuras 22, 23 e 24 – Registros materiais dos alunos.....	42

Um Mergulho em Mim – o que o passado nos diz sobre o hoje

Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás

Sankofa

Figura 1 – Adinkra de Sankofa



Fonte: IPEAFRO

É difícil determinar onde começa esse trabalho, se são nessas linhas, no meu projeto de TCC, nas regências ou na primeira aula de teatro que fiz. Acho que algo entre tudo isso.

Em 2017, ingressei na Universidade de São Paulo no curso de Letras. Passei dois anos na graduação, período esse em que comecei a dar aulas de inglês, tendo minhas primeiras experiências como professora. Esse momento foi um tanto aflitivo, eu era muito jovem e passei por situações constrangedoras com a gestão da escola de inglês onde eu dava aula. A falta de referência e perspectiva me gerou um leve trauma, decidi que dar aula não era para mim, que eu detestava certas instituições de ensino e que nunca mais iria por essa direção. Escolhi, então, abandonar o curso de Letras, sem nem mesmo saber ao certo o próximo caminho que trilharia. Eventualmente, me lembrei das aulas que tive na faculdade de Letras antes de deixar o curso, aulas essas da disciplina Drama da habilitação do inglês, onde lemos várias peças teatrais e discutimos a Crise do Drama por uma perspectiva literária. Esse contato com o teatro através da literatura, reacendeu em mim uma chama há muito tempo adormecida, que pareceu não se apagar tão brevemente, me deixando com uma pequena pulga atrás da orelha.

Dessa forma, minha intuição apontava para uma reconexão com interesses passados, sendo o teatro um deles. Quando eu era pequena, sempre amei cantar, dançar e contar histórias, era conhecida na minha família como a criança de imaginação fértil e a adolescente que tirava boas risadas de todo mundo com as anedotas absurdas do seu dia a dia. Sempre tive os sentidos aguçados para as experiências do cotidiano, por muito tempo, andar de trem era uma das minhas atividades favoritas, pois podia ouvir e ver aquelas várias histórias surgindo bem na

minha frente. O teatro, portanto, sempre foi uma espécie de desejo secreto, porque – por outro lado – sempre fui uma menina tímida, que não se sentia bem com exposição, então por mais que essa vontade existisse, sempre me pareceu muito distante de uma possibilidade real e também deslocada do que eu imaginava que eram espaços para mim.

Sou filha de mãe branca e pai negro, advinda de uma família de classe média. Estudei todo meu ensino fundamental em uma escola privada em São Paulo, rodeada de pessoas brancas. Apesar da minha experiência escolar não ter sido marcada por um racismo violento e perceptível, eu sabia que eu era diferente das outras crianças. No Ensino Médio, fui para uma Escola Técnica Estadual, onde pude conhecer pessoas mais diversas, mas a minha experiência mestiça, sempre me gerou uma sensação de desconformidade, não importava o espaço em que eu me encontrava – por vezes era escura demais para estar entre os brancos, ou abastada demais para ser um dos pretos. Sempre deslocada. Talvez por essa razão, tinha tamanha timidez e vontade de não ser percebida nos espaços. Portanto, tinha dificuldade de me sentir pertencente aos lugares, sempre me sentia destoante e isso me acompanhou em todo meu percurso escolar até a vida adulta. Achava muito difícil me conectar com os outros de forma a me sentir parte, muitas vezes tinha uma sensação de ser estranha, forasteira.

Me daba miedo que fuera evidente a los ojos de todo el mundo. El secreto que procuraba esconder era que yo no era normal, que yo no era como las demás personas. Me sentía ajena, sabía que era ajena. Era la mutante a la que se expulsa del rebaño a pedradas, un ser deformado con el mal en su interior. (Anzaldúa, 1987, p. 91)

Essa percepção de inadequação – que ainda permeia um pouco meu ser – foi colocada em xeque quando tive a oportunidade de entrar no curso de Iniciantes do Teatro Escola Macunaíma em 2019, momento em que decidi seguir a intuição que me apontava o teatro como um lugar de possíveis descobertas. Essa primeira experiência me conectou com as pessoas de maneira em que as distinções entre nós fossem atenuadas ou quase irrelevantes, tive a sensação de fazer parte de algo maior do que apenas eu, me senti — pela primeira vez — em coletivo. Esse sentimento de pertencimento, sem precedentes, mesmo que efêmero, foi tão importante para mim que me deixou sem alternativas além de continuar minhas

vivências dentro do teatro, o que me traz ao dia de hoje, escrevendo este Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Cênicas.

Já na graduação, lembro-me de ouvir em uma aula de Estudos Negros, com o professor José Fernando Peixoto, sobre as ideias de Abdias do Nascimento e a filosofia do quilombismo: “ele, o quilombamento, não se dá na igualdade, mas sim na diferença”. O conceito de quilombamento, mais do que buscar uma homogeneidade entre seus integrantes, valoriza a diversidade de experiências, saberes e identidades individuais dentro do grupo. Esse termo remete aos quilombos – comunidades de resistência negra no Brasil, formadas historicamente por pessoas fugidas da escravidão, mas que também acolheram indígenas e outros povos marginalizados. Nessas comunidades, o senso de pertencimento não exigia que todos fossem iguais, mas sim que tivessem um compromisso mútuo de acolhimento, solidariedade e luta por dignidade e liberdade, respeitando as diferenças e contribuindo para uma resistência coletiva.

Percebi, portanto, que o trabalho que me interessava – no final dessa longa jornada dentro dos estudos das artes da cena – não tinha como ser diferente do que a origem que me trouxe a elas: a sensação de quilombamento que o teatro me proporcionou. E, com isso, pretendi pesquisar as maneiras de perceber, propor e potencializar o coletivo, o criar em coletivo e o pertencimento.

Em busca de possíveis referências para guiar o meu olhar sobre o trabalho, me reencontrei com os conceitos da filósofa Gloria Anzaldúa – com quem me conectei através das suas ideias de “consciência mestiça” e a desconexão, por vezes, que ela causa. Em “La Frontera”, Anzaldúa conta, que nas épocas antigas, os indígenas mexicanos faziam espelhos de um vidro vulcânico conhecido como obsidiana, os videntes olhavam para o espelho até entrarem em transe. Dentro da superfície negra e brilhante surgiam nuvens de fumaça que se abriam para revelar uma visão sobre o futuro da tribo e a vontade dos deuses.

El espejo posee otra cualidad y es el acto de ver. Ver y ser visto. Sujeto y objeto, yo y ella. El ojo acorrala el objeto de su mirada, lo escudriña, lo juzga. Una mirada puede congelarnos en nuestro sitio; puede poseernos. Puede erigir una barrera contra el mundo. Pero en una mirada también se halla la conciencia, el conocimiento. (Anzaldúa, 1987, p.90)

A metáfora que a autora traz sobre o espelho, como esse lugar contraditório, de julgamento e conhecimento, foi uma das pistas sobre a abordagem que gostaria

de ter nesse projeto. Mergulhando dentro de mim e os fragmentos que me compõem, busquei resgatar saberes, por vezes, pouco conhecidos e estudados na academia para me orientar. Sendo assim, as filosofias africanas e afro diaspóricas foram, então, escolhidas para mentorear diversas de minhas reflexões. As adinkras – são um conjunto de símbolos, dos povos acãs da África Ocidental, que representam ideias expressas em provérbios – que abrem cada um dos capítulos, guiaram essa caminhada entre meus anseios e angústias vivenciadas ao longo desse trabalho.

Começo pela Sankofa: “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás”, símbolo que representa a sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro – pois foi apenas olhando profundamente para o que passou, em toda minha trajetória acadêmica e pessoal, que consegui ter indícios das possibilidades de futuro. Ao longos das próximas páginas, compartilharei um pouco de como se deu a busca por respostas das minhas indagações. É possível emergir noções de coletivo, ou quilombamento, a partir de práticas artísticas dentro da escola? Quais os sentidos de trabalhar jogos e brincadeiras com adolescentes? É possível estar ou permanecer sensível dentro das lógicas da escola?

Encarando o Novo – inseguranças e esperança do que está por vir

Figura 2 – Adinkra de Aya¹



Fonte: IPEAFRO

Antes de iniciar este trabalho, refleti por um tempo onde seria interessante explorar as minhas questões. Não pensei em outra alternativa, senão dentro da escola pública. A escola enquanto instituição sempre foi um lugar que me gerou certos incômodos e, portanto, pensar a possibilidade de incentivar afetos que deslocassem a lógica neoliberal e individualista, por vezes, gerada pela escola, fez com que eu acreditasse que este projeto devesse ocupá-la.

Durante dois anos, participei como residente do, então, Programa de Residência Pedagógica em Arte. Nesses anos, estive acompanhando e ministrando aulas de Arte na, agora, PEI Keizo Ishihara (Programa de Ensino Integral), uma escola localizada no Butantã, que tinha seus problemas, em sua maioria – ao meu ver – relacionados a um conservadorismo da gestão e pouco engajamento dos professores. Em geral, era uma escola com uma estrutura aceitável e com alunos em situações socioeconômicas estáveis. No decorrer dos anos que passei lá, aprendi muito, desde como me relacionar com os alunos, até as mais diversas possibilidades de práticas de ensino no campo da Arte, dada as trocas que pude ter com os residentes dos outros cursos que compunham a equipe de Arte. Lá, comecei a tatear uma pesquisa com os jogos teatrais e as brincadeiras, com turmas de 6º, 7º e 8º anos. Essas experimentações já me indicaram um grande potencial que os jogos poderiam ter na escola, contudo, para este trabalho meu desejo era conhecer um novo local.

¹ Símbolo de resistência, desafio às dificuldades, força física, perseverança, independência e competência.

A Escola

Como resultado, este trabalho foi realizado em uma escola estadual localizada no bairro Jardim Arpoador. Eu não conhecia a escola, nem tinha familiaridade com a redondeza, a minha escolha de concretizar esse projeto lá foi graças à professora de Arte da escola – minha colega de graduação e amiga – Luana Sevarolli. Para mim, era crucial atuar em um espaço em que fosse possível, de fato, refletir em conjunto e ter uma parceria com a professora responsável, então a oportunidade de trabalhar com o apoio da Luana foi um fator decisivo para essa definição.

Sendo assim, no segundo bimestre do ano, me vi chegando em um novo território completamente desconhecido por mim, para me aproximar de uma nova comunidade escolar e gestão. Lembro que meu primeiro contato com a escola foi pavoroso: cheguei à tarde, fui à coordenação, que não deu muita atenção ao que eu tinha a dizer, mas que aprovou a minha estadia. A escola não era nada acolhedora, uma arquitetura um tanto opressora, com pouca luz natural, lâmpadas piscando, paredes sujas e repleta de rabiscos um tanto questionáveis, além de outras intervenções dos alunos, o teto com marcas de uma reforma nunca acabada. Muitas grades e nenhum espaço externo em que os alunos pudessem andar livremente. Recordo-me também das grandes confusões nos corredores, alunos por toda parte, cabulando ou em meio a aulas vagas, era nítido o quanto a escola não conseguia administrar os fluxos dos alunos, que gerava pequenos tumultos a cada sinal que tocava e aula que passava.

O intervalo também era uma situação complexa, pois – nesse começo de ano – todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio tinham a sua pausa na mesma hora, o que provocava uma fila imensa para o almoço, fazendo com que muitos alunos não conseguissem comer a tempo. Enfim, a escola tinha muitos problemas, estruturais, administrativos e todas essas questões criavam um ambiente hostil para as pessoas que ali estavam. Os alunos brigavam com certa frequência dentro da escola e seus arredores, a violência não era uma coisa incomum ali, tanto na maneira em que se comunicavam – saliento aqui, alunos e funcionários – quanto nas diversas situações de desrespeito e agressões. Mas fiquei me perguntando se era possível pensar em respeito, quando todos ali pareciam estar sendo institucionalmente desrespeitados. A vulnerabilidade que presenciei na E.E. Prof.

Lourival Gomes Machado era muito diferente da vivência que até então tinha tido na PEI Keizo Ishihara.

Eu saí da escola no primeiro dia, com um nó na garganta, apreensiva, completamente bombardeada por aquela experiência e assim que pisei o pé para fora da escola, me debilhei em lágrimas, com uma sensação mista de angústia e alívio. Tive vontade de nunca mais voltar ali, mas fiquei pensando que apesar de ser uma escolha possível, aqueles alunos, professores e funcionários voltariam todos os dias, então decidi – ao menos – tentar.

Naquele momento, entendi que independente das minhas intenções e desejos pessoais, o trabalho naquele espaço seria bastante desafiador, onde o descaso do Estado gritava a todo instante e todo mundo conseguia ouvir. Por outro lado, a escola tinha alguns professores muito engajados e que propunham mudanças, o que criava um respiro e um vislumbre de esperança naquele lugar – um pequeno amparo em um lugar que parecia abandonado. Essa foi uma das razões pelas quais consegui prosseguir o trabalho nessa escola, pude pensar Educação em coletivo, sabendo que aquilo que eu estava propondo não seria apenas para cumprir uma demanda pessoal minha, mas uma possibilidade de trabalho a deixar rastros, que poderiam ser vistos e aprimorados.

Os Adolescentes

Nesses anos de Licenciatura, os estágios que acompanhei tinham sido todos com crianças e adultos, até então, não havia tido contato com um medo antigo – o Ensino Médio. Acho que por essa razão e pelas lembranças da minha própria adolescência, eu tinha uma espécie de fobia de adolescentes, portanto, nunca imaginaria trabalhar com eles por livre espontânea vontade e muito menos no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Meu primeiro contato com os alunos foi ocupando um lugar de observação apenas, o que foi familiarizando eles com a minha presença e eu, com a deles. Apesar da distância de dez anos que me separava deles, em minhas memórias, meu Ensino Médio não parecia tão longe. De alguma maneira, me sentia muito próxima e, ao mesmo tempo, distante deles: muitos já tinham alturas próximas à minha, falavam assuntos que me interessavam, mas, paralelamente, estavam exatamente naquela fase em que se querem provar maduros e, de alguma forma, farão o que for necessário para impor o respeito a si – até porque, crianças, no

mundo adultocêntrico em que vivemos, não tem suas opiniões respeitadas e validadas – e os adolescentes, por outro lado, estão buscando esse espaço mais próximo aos adultos e longe das crianças.

Não as convidamos à formulação de políticas, nem somos capazes de nos relacionarmos horizontalmente com elas. A falta de sensibilidade é apenas sintoma de algo mais profundo: o adultocentrismo que nos habita. Outros povos vivenciam outras relações geracionais. (TIRIBA e PROFICE, 2023 p.90)

Por isso, ocupar o espaço de docência com adolescentes me parecia tão assustador, ainda mais com as práticas do brincar que eu queria propor, sentia que eles não iriam me ouvir, nem me respeitar, até porque – em certa medida – eu também me parecia uma deles, inclusive, era constantemente confundida enquanto aluna pelos funcionários da escola. Todavia, o sentimento de inadequação que eu sempre senti é uma sensação comum da adolescência, o que me fez ver ainda mais razões para trabalhar com eles.

No fim das contas, percebi que trabalhar os jogos e as percepções de coletivo com os adolescentes é o que faria mais sentido na minha pesquisa. Tanto por uma questão organizacional – de poder ter mais aulas na semana, por exemplo – quanto em relação aos meus objetivos com as práticas, que tinham a ver com experimentação com o lúdico e o sensível a fim de emergir uma coletividade, noções essas que pareciam estar mais afastadas dessa faixa etária. Por isso, elegi os primeiros anos do Ensino Médio como as turmas com quem faria o meu trabalho, lecionando então para os 1°C, F e G, e a professora Luana fazendo o mesmo trabalho com os 1°D e E. Hoje percebo o quanto foi importante encarar esse desafio, que quebrou paradigmas em mim. Honestamente, ainda sinto mais tranquilidade em trabalhar com as crianças, mas hoje sei que posso e consigo ministrar aulas de teatro para todas as idades. Sem dúvidas, estou em constante aprendizado, mas não vejo mais os adolescentes como uma barreira, como via antes desse trabalho.

Os Jogos

Há muito tempo os teóricos do jogo chamam atenção para seu caráter insubstituível nas aprendizagens. O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado), mas permite o afastamento rápido dos protagonistas em caso de necessidade, isto é, se esses forem ameaçados pela angústia. (RYNGAERT, 2009, p.39)

Meu planejamento visava experimentar o lúdico e as noções de coletivo por meio de jogos e brincadeiras, com o intuito de possivelmente gerar a sensação de aquilombamento que vivi em meu primeiro contato com o teatro. Inicialmente, essa pesquisa tinha como objetivo central investigar o coletivo, se e como os jogos são capazes de emergir noções de coletividade e sensação de pertencimento, mas ao longo das práticas percebi que o que mais inquietava os alunos e, conseqüentemente, passou a me inquietar também, era o sentido daquilo que estávamos fazendo. Isso, portanto, a posteriori, virou meu objeto de estudo igualmente.

Assim, Huizinga e Caillois descrevem o jogo como sendo uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que – característica especialmente relevante – abre espaços para a metáfora e para a ficção. Como se pode observar, essa caracterização da dimensão lúdica sem dúvida apresenta pontos de contato com o próprio teatro. (PUPO, 2001, p.181)

Os jogos que passei para os alunos são jogos que tive ao longo dos meus anos no teatro, não sei ao certo de onde vem cada um deles e meu interesse nessa pesquisa, não estava nisso – pois aqui o que importa é a maneira com que esses jogos nos tocam, nos transformam e são transformados a partir dos nossos sentidos – mas são jogos que tive em diversos lugares e que estão marcados em minha trajetória e meu corpo. As noções de percepção de si e do outro foram meu ponto de partida, queria que os alunos expandissem sua consciência nas relações, na sensação de coletivo e observassem de quais maneiras essas compreensões, por muitas vezes, estão apartadas do nosso cotidiano. Esse desejo não partia da ideia de que eles compreendessem tudo isso racionalmente, mas era minha hipótese e aspiração do que os jogos poderiam suscitar naqueles corpos dentro daquele espaço, rompendo com as lógicas do cotidiano, da escola, do individual e da adequação — dado o fato de que brincar é permitido apenas para crianças no senso

comum. Minha intenção era a da experiência como posta por Larrosa, que algo lhes acontecesse.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p.21)

Nesse sentido, minhas proposições não foram as mais ousadas ou mais inovadoras dentro do que já se é vivido em espaços de ensino de teatro, mas foram práticas que pretendiam deslocar os alunos do seu ambiente comum dentro da escola. Inclusive, pelo próprio espaço em que as aulas foram ministradas – a quadra, algo que eles amaram, pois não aguentavam mais ficar dentro das salas de aula. O planejamento das aulas, se deu de semana a semana, lidando com o que vinha surgindo a cada aula. Como resultado, cada turma acabou tendo um andamento diferente e algumas práticas a mais ou a menos do que estava no plano inicial de aula, mas em geral tiveram vivências parecidas. A seguir, deixo o registro inicial do planejamento das aulas que ministrei.

PLANEJAMENTO – AULAS 1 E 2

1– Acolhimento – Roda:

Por que fazemos roda? Igualdade, ver a todos...

Combinados: respeito, ouvir uns aos outros, não levar nada para quadra, roupas confortáveis...

2– Jogos

Nome-ombro: Uma pessoa começa o jogo dizendo o nome de alguém da roda, esta deve sair correndo em direção à outra pessoa e tocar em seu ombro. Quem for tocado no ombro deve chamar outro nome, e assim por diante. Só não pode tocar no ombro de alguém que está do seu lado.

→ Foco e decorar os nomes

Zip-zap-splash: Uma pessoa da roda começa o jogo e pode passar 3 comandos: zip, zap ou splash. O zap é mandado com uma palma para a pessoa da sua direita (olhando no olho, emanando o superpoder); o zip é mandado da mesma forma para pessoa da esquerda. O splash é mandado para qualquer pessoa que não esteja do seu lado, direcionando os dois braços e olhando no olho. O huko anula o poder e volta para a pessoa que mandou. É importante ter intenção para que o superpoder chegue na outra pessoa.

→ Foco, atenção, intenção, ludicidade

Samurai: Uma pessoa começa o jogo dizendo “eu sou o samurai e eu tenho a espada” e manda um “há!” com as duas mãos apontando para outra pessoa da roda, olhando nos olhos. A pessoa que receber, se defende dizendo “ho!” e colocando os braços cruzados em frente ao rosto, enquanto as duas pessoas ao seu lado a atacam, com os braços em diagonal apontando a pessoa ao centro, dizendo “hei!”. E assim, a pessoa antes atacada, recomeça mandando o golpe para outra pessoa.

→ Foco, atenção, intenção, ludicidade, prontidão, ritmo

Líder do movimento: Roda: uma pessoa sai da sala, combinamos quem da roda liderará os movimentos. A líder começa a se movimentar e todas as outras pessoas devem copiar seus movimentos tentando apreender cada detalhe para que não se saiba quem é líder e quem é liderado. A pessoa, antes fora da sala, volta, se coloca ao centro da roda e tenta adivinhar quem é o líder (3 tentativas).

→ Atenção, cooperação, coletivo, corpo

Nó humano: Roda: lembrar quem está à sua direita e quem está à sua esquerda. Caminhar pela sala. Em algum momento, ao comando, todas param e se agrupam no centro do espaço, formando um bolinho. Do lugar onde está, as pessoas devem dar a mão direita para quem estava à sua direita na primeira roda, e a mão esquerda para quem estava na esquerda. Agora, sem poder soltar as mãos, nem falar, as pessoas devem tentar sair desse nó e formar a roda inicial.

→ Trabalho em coletivo

3– Ritos Finais

→ Palavra do encontro: Cada pessoa diz uma palavra que sintetiza sua experiência individual no encontro. Das palavras que foram ditas, o grupo escolhe a palavra que mais contempla o coletivo, que diga sobre a experiência coletiva. Se alguém não se sentir contemplado com a palavra escolhida pelo coletivo, devemos negociar. Quando chegarmos em uma palavra que contemple a todas, damos as mãos, batemos os pés, contamos até 3 e gritamos juntas a palavra.

PLANEJAMENTO AULAS 3 E 4

1– Acolhimento – Roda:

Em roda – Aquecimento, os alunos podem escolher entre zip zap e samurai para aquecer o grupo.

2– Jogos

Aula 3. – Vivo ou morto: retomando à brincadeira da infância, uma pessoa dará os comandos: “vivo”, no qual as pessoas têm que ficar de pé; “morto”, no qual as pessoas têm que se agachar; “zumbi”, no qual as pessoas têm que ficar de pé com os braços esticados; “explosão”, no qual as pessoas têm que saltar e dizer “boom”. Outros comandos podem ser acrescentados.

→ Foco, atenção, intenção, ludicidade, prontidão

Aula 4. – Casa–Terremoto:

Em trios: duas pessoas fazem o telhado de uma casa com seus braços, a terceira pessoa fica em baixo (esta é a pessoa). Uma pessoa fica sobrando. Quem sobrar pode dar três comandos: casa, pessoa ou terremoto. Se o comando for casa, os inquilinos ficam onde estão e todas as pessoas que estão formando a casa com seus braços devem tentar trocar de lugar (formando novas duplas–casas) em outros inquilinos. Se o comando for pessoa, as casas ficam paradas e os inquilinos devem tentar trocar de lugar. O objetivo da pessoa que dá o comando é tentar roubar o lugar de alguém para que esta sobre e seja a pessoa que dará os novos comandos. Por fim, se o comando for terremoto, todos devem sair de seus lugares e formarem novos trios (apenas nesse caso quem é inquilino pode virar casa e vice–versa).

→ Atenção, ludicidade, prontidão

3– Procedimentos

Percepção com o espaço:

Andar pelo espaço, em silêncio, percebendo a si mesmo, os outros e o espaço, depois seguir os seguintes comandos: 1 palma – todos param, 2 palmas – todos andam, 1 – todos pulam, 2 – todos agacham.

→ Percepção, atenção, prontidão, sensibilidade

Reconhecimento do seu espaço no coletivo:

Fila por ordem de... As pessoas estão andando pelo espaço até que a pessoa que conduz o jogo diz para fazerem uma fila por ordem de alguma coisa (tamanho, tamanho do pé, da pessoa que mora mais perto da escola para que mora mais longe, idade, peso, etc) em algum tempo determinado. As pessoas, sem poder se falar, fazem essa fila, se colocando no lugar onde acha que deve estar. Ninguém deve dizer onde o outro tem de estar, mas cada pessoa, com sua percepção se coloca a partir de sua referência. Depois que a fila está formada, se olham, percebem se querem alterar sua posição, e voltam a andar para uma nova proposta de ordem.

→ Percepção de si, percepção do outro

4– Ritos Finais

→Palavra do encontro: Cada pessoa diz uma palavra que sintetiza sua experiência

individual no encontro. Das palavras que foram ditas, o grupo escolhe a palavra que mais contempla o coletivo, que diga sobre a experiência coletiva. Se alguém não se sentir contemplado com a palavra escolhida pelo coletivo, devemos negociar. Quando chegarmos em uma palavra que contemple a todas, damos as mãos, batemos os pés, contamos até 3 e gritamos juntas a palavra.

PLANEJAMENTO AULAS 5 E 6

1– Acolhimento – Roda:

Aula 5. Nome–gesto: cada um fala seu nome e faz um gesto, todos copiam, depois uma rodada só tentando lembrar os gestos.

Aula 6. Retomada de algum jogo (samurai, casa–pessoa–terremoto, zip–zap, vivo ou morto)

2– Procedimentos

Espelho:

Em duplas, uma pessoa comandará o movimento, enquanto a outra copia, de forma a se atentar a precisão dos movimentos do parceiro. Depois, troca.

Coro e corifeu:

Uma pessoa será o corifeu, responsável por guiar todo o grupo, o coro copiará os movimentos, se atentando à precisão. O corifeu será trocado de tempos em tempos. Perguntas: como é se movimentar em coletivo? Como compor uma só coisa? Como é estar juntos?

Percepção com o coletivo:

A partir do coro, vão andar pelo espaço, a ideia aqui é que configuram formas em coletivo, em 10 segundos têm de se formar um triângulo, depois voltam a andar no espaço e constroem uma nova forma: fila, círculo, quadrado, borboleta. Nesse jogo, é possível retomar ideias dos anteriores, o grupo para junto e anda junto.

Pulo coletivo:

Em roda, temos o objetivo de pular juntos, sem que seja perceptível um líder. É importante o silêncio e acreditar que o pulo coletivo vai sair, sentir o impulso coletivo, se der vontade de pular, pula.

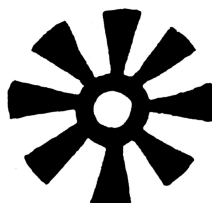
3– Ritos Finais

→ Palavra do encontro: Cada pessoa diz uma palavra que sintetiza sua experiência individual no encontro. Das palavras que foram ditas, o grupo escolhe a palavra que mais contempla o coletivo, que diga sobre a experiência coletiva. Se alguém não se sentir contemplado com a palavra escolhida pelo coletivo, devemos negociar. Quando chegarmos em uma palavra que contemple a todas, damos as mãos, batemos os pés, contamos até 3 e gritamos juntas a palavra.

Ao total, lecionei oito aulas para cada uma das três turmas que acompanhei na E.E. Prof. Lourival Gomes Machado. Não me estenderei em descrever detalhadamente como cada aula se deu, mas nos próximos capítulos vou pontuar minhas descobertas nesse processo.

“Jogo é bobeira, cadê o sentido?” – as práticas e os sentidos

Figura 3 – Adinkra de Ananse Ntontan²



Fonte: IPEAFRO

No começo do segundo semestre, semanas antes de iniciar minha proposta, tive uma crise total, não via mais sentido no que tinha projetado, estava totalmente tomada pelo medo. Decidi que desistiria do projeto e seguiria por qualquer outro caminho. Avisei Luana sobre minha decisão, que simplesmente não aceitou e insistiu que eu fizesse o trabalho na escola, do jeito que fosse possível, sem apego ao que eu tinha imaginado no semestre anterior. Depois de muita conversa e lamentação, Luana me convenceu a seguir na escola e me propus a simplificar o projeto prévio. Acho importante relatar essas idas e vindas, os entraves que combati nesse processo, porque, de alguma maneira, todas as minhas inseguranças foram emergindo durante as aulas e tive que encará-las.

Ao começar o projeto com os alunos, introduzi que faríamos uma série de jogos ao longo das semanas e que essa prática estaria ligada ao teatro. Isso por si só já gerou reações diversas, desde alunos que não queriam nada que tivesse a ver com teatro, sem ao menos saber do que se trataria, até outros muito animados acreditando que faríamos diversas cenas e improvisações, e assim que iniciamos os jogos, me confrontei com diversas dúvidas e descrenças dos estudantes. Pontuo aqui as principais dificuldades iniciais com que me deparei: a recusa ao jogo, o desprazer e a falta de sentido. Eu já tinha imaginado que cada um desses pontos poderiam acontecer, mas isso não muda o fato de que foi complicado superá-los e, percebo, que, até mesmo, não obtive sucesso em todos nesse sentido. A recusa ao jogo, muito se dava por um constrangimento, vergonha ou desinteresse em participar da aula; o desprazer, por sua vez, também advinha de uma recusa ao jogo, porém de alunos que estavam participando, mas não de forma a se permitir vivenciar os jogos, o que gerava tédio e um certo descaso, novamente me indicava

² Símbolo da sabedoria, esperteza, criatividade e complexidade da vida.

um aspecto de querer se distanciar da infância. Já a falta de sentido era mais complexa, passava pelos dois problemas anteriores, mas parecia ter raízes mais profundas, nas quais tentarei abordar com mais cuidado em breve.

No que se refere à minha relação com os alunos, consegui aos poucos ser respeitada e, até mesmo, apreciada por eles. Os jogos foram nos unindo de uma maneira que só brincando junto a gente pode sentir – no riso, na vergonha, no erro e no acerto. Fui me sentindo cada vez mais à vontade em ter trocas verdadeiras com eles e me impor também, quando necessário. Percebi que eles não eram monstros de sete cabeças, como na minha imaginação, e que não me morderiam. Percebi os afetos de forma diferentes, por meio de elogios, seja do meu cabelo ou das roupas ou brincos que eu estava usando, seja por gritos nos corredores e cumprimentos na mão. Mas, às vezes, parecia que eles não se importavam nenhum um pouco com a minha presença, cada semana isso se dava de uma forma tão única, que é até difícil descrever. De toda forma, eu definitivamente fui criando alguns laços com eles, queria que eles gostassem das aulas, queria que fizesse sentido, que fosse divertido, que fosse algo importante.

Esse anseio foi simultaneamente meu estímulo e minha sina, pois, como eu disse anteriormente, eles se questionavam muito em relação ao conteúdo das aulas, principalmente, aqueles alunos que não estavam muito felizes com as propostas. “Esses jogos são bobeira, professora, brincadeirinhas de criança” — ouvi algumas vezes durante as semanas. Com o passar das aulas, mais confusa eu me encontrava sobre o que eu estava fazendo e o porquê de tudo aquilo. A insistência de alguns alunos na busca por uma finalidade e utilidade nas aulas, me fazia questionar um pouco minhas escolhas, mas – na realidade – o sentido, para mim, era evidente. Minha aposta em trabalhar os jogos tinha como suposição que essas práticas pudessem gerar afetos e sensibilidade, expandindo as percepções e podendo emergir um senso de coletividade. Essas noções foram trazidas por eles em diversos momentos, mas ainda sem uma maturidade para entender o sentido naquilo dentro da escola, já que a lógica escolar é outra.

[...] eu pensava mais modestamente no meu livro, e seria inexato dizer que pensava nos que o leriam, em meus leitores. Porque, a meu ver, eles não seriam meus leitores, mas leitores de si mesmos, não sendo meu livro senão uma espécie de lente de aumento, daquelas que o oculista de Combray propunha a um comprador; o meu livro, graças ao qual eu lhes

forneceria uma maneira de lerem-se a si mesmos. (Marcel Proust, 1989, p. 610, apud Carvalho, 2020, p.2).

Insistir em práticas do brincar com adolescentes também têm um caráter de negar a brutalização desses corpos de maneira institucionalizada, como acontece, por vezes, na escola. Permitir que o lúdico, a diversão e o riso sejam expressões válidas e vivas na vida desses estudantes – que, logo mais, serão adultos desse sistema – é uma posição política. Reflito aqui um pouco sobre a “crise da sensibilidade” exposta por Danilo Patzdorf em sua tese “Artista-educa-dor: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado)”. Nossa sociedade adoecida começa o projeto de desencantamento dos corpos, logo na infância – muitas escolas se tornam um espaço de enquadramento dos alunos nessa lógica neoliberal que cerceia seus corpos, expressões, desejos. Ouvir alunos de quinze anos revoltados com propostas que estimulam a brincadeira e retomam noções da infância, me demonstra um pouco do processo de “maquinização” dos corpos da sociedade que vivemos.

No século XXI, além das crises econômicas, políticas, sanitárias, ambientais e subjetivas, nosso sofrimento também decorre da crise da sensibilidade que fragiliza nossa capacidade de sentir e representar o presente, bem como da crise estética que mediatiza nossa capacidade de imaginar um futuro possível, assim como da crise da alteridade que vilipendia nossa disponibilidade ao outro, erodindo os mecanismos sensíveis, sensoriais e sensuais que habitam nosso discernimento a assimilar e criticar a realidade. (PATZDORF, 2022, p. 4)

(...) para desfazermos as fronteiras sensoriais e conceituais que ocasionam a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado): o desencantamento, o disciplinamento e o esgotamento dos corpos operados pela somatopolítica neoliberal, por meio do sedentarismo compulsório, da supremacia da extroversão, da heteronomia dos sentidos, da privação sensorial, da autoexploração e demais forças debatidas ao longo desta tese. (PATZDORF, 2022, p.21)

Assim como Patzdorf, eu aposto na Arte – no meu caso, em específico, o teatro – como possibilidade de reencantamento dos corpos e, para mim, esse é o sentido! Talvez o tempo que estive com os alunos não tenha sido suficiente para que eles compreendessem racionalmente isso, mas mesmo nesse curto espaço de tempo, pude observar pequenas pistas de encantamento e transformações. Posteriormente, percebi que os sentidos para eles, nunca seriam os mesmos que para mim. Mas então, será que eles puderam viver uma experiência? Algo lhes aconteceu?

[...] se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é a relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar a sua implicação com a vida, sua vitalidade. Mas como? E sobretudo de que outro modo? (LARROSA, 2017, p.74)

A fim de mensurar, de alguma forma, a experiência que os alunos estavam ou não tendo – ao final de cada aula, em roda, fazíamos um procedimento em que cada aluno compartilhava uma palavra que resumia sua vivência do dia. Esse sistema me possibilitou entender como as aulas estavam se dando e de que maneira os alunos as estavam experimentando. Logicamente que, nem sempre, eles eram completamente honestos ou reflexivos em torno das práticas, mas – com o tempo fui conseguindo compreender melhor como cada um deles se colocava e em que momentos as partilhas eram mais genuínas. Ao longo das aulas colecionei diversas palavras como: alegria, chato, atenção, rapidez, tédio, pipoca, splash, divertido, estranho, legal, humilhação, engraçado, concentração, foco, união, nó, embaraçoso, difícil, equipe, confiança, empatia, solidariedade, confuso, bagunçado, diferente, organiza, desenrola, reação, tempo, desnecessário, felicidade, adrenalina, calma, parado, top, e mais algumas outras palavras que perdi em minha memória.

Ao fim de cada compartilhamento, eles tinham a tarefa coletiva de escolher a palavra do dia para a turma. Era interessante notar como isso se desenrolava, pois sempre havia divergências de sensações, mas – em geral – eles conseguiam entrar em um consenso sobre a palavra do dia. Deixo aqui, as palavras escolhidas por cada um das turmas nas aulas em que fizemos os jogos e brincadeiras:

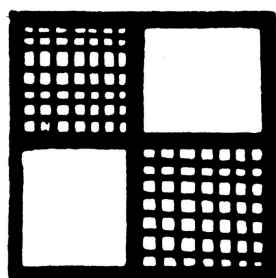
Palavras do 1°C: concentração; engraçado; bagunça; comando; daquele jeito.

Palavras do 1°F: HA! (barulho do samurai); daora; desconexão; topper; ciranda.

Palavras do 1°G: diversão; jovens artísticos.

Retomando a ideia de aquilombamento, na contemporaneidade, o termo tem sido usado para descrever formas de organização social e resistência nas quais as diferenças culturais, étnicas e identitárias são vistas como potências, e não como fatores de divisão. Essa perspectiva destaca que é a riqueza das diferenças que fortalece o grupo, permitindo a criação de um espaço inclusivo e democrático onde a diversidade é a base para a construção de uma comunidade solidária e resiliente.

Figura 4 - Adinkra de Kontire Ne Akwam³



Fonte: IPEAFRO

Apesar das constantes dúvidas dos estudantes em relação ao processo que estávamos vivendo, eu conseguia perceber um espaço inclusivo e democrático emergindo em nossas aulas. Penso no caso da aluna, que aqui chamarei de Karina, uma estudante neuro divergente, que sempre se recusava a participar das aulas de Arte. Karina nunca queria fazer as atividades e sempre que confrontada dizia ser incapaz. Quando começamos o projeto com os jogos, recordo-me de sua resistência a participar; nos primeiros momentos ela se recusou, mas não deixou de observar, e com o tempo, aos poucos, começou a entrar para jogar e, em certo momento, era possível ver o quanto as aulas viraram um espaço de acolhimento e prazer. Ela nunca deixou de se queixar sobre várias coisas, em especial, quando os jogos mudavam, ela tinha um apreço por jogar sempre os jogos com que já estava familiarizada. Mas a postura dela, em geral, mudou muito ao longo dessa sequência de aulas e, até mesmo, em relação a mim e à Luana. Ela começou a nos procurar em outros horários, que não o da aula, para nos contar momentos do seu dia, dividir inquietações da sua vida adolescente na escola, fofocar. Foi perceptível como Karina se sentiu potencializada nas aulas, mesmo com as diferenças em relação ao tempo dos outros alunos, ela se viu capaz dentro dos jogos e participou bastante. E

³ Símbolo da democracia, da dualidade da essência da vida, da interdependência e da complementaridade.

isso, sem dúvida, não se deu apenas pela minha abordagem e da Luana, nem mesmo pelos jogos em si, mas pelo ambiente construído com os estudantes, que pela perspectiva da brincadeira, acolheram as dificuldades uns dos outros, inclusive, de um lugar muito descontraído.

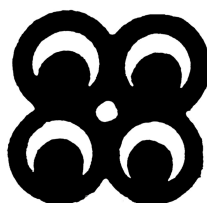
Foi interessante notar que os jogos desequilibraram as percepções que eles já tinham de si mesmos e dos outros, as dificuldades emergiam de formas inesperadas, o que gerava risadas, vergonha, mas também acolhimento. Fomos entendendo juntos como jogar e, principalmente, como errar. Certamente que nem tudo são flores, em alguns momentos, eles ficavam impacientes uns com os outros, em especial nos jogos em que eram completamente dependentes do grupo para alcançar algo, o que provocava alguns insultos ali e aqui, mas com o tempo eles foram percebendo que o prazer era maior do que a vontade de acertar, por vezes, se juntavam – inclusive – para roubar o jogo.

Outra coisa que foi acontecendo com o tempo foi o compartilhamento das aulas entre as turmas. Os alunos aprendiam novos jogos e ensinavam para os demais de outras salas. Diversas vezes, estudantes me encontravam nos corredores e perguntavam quando teríamos o jogo tal ou quando íamos começar a aula algum aluno dizia que já sabia o jogo porque fulano de outra sala ensinou. De alguma maneira, os jogos começaram a ser um sistema em comum, que não estava apenas sob o meu comando, mas sendo apropriado por eles também. Além disso, não estavam apenas sob domínio das turmas que estavam tendo as aulas, mas sendo passadas para alunos de outros anos também – evidenciando, para mim, uma experiência acontecendo e um vislumbre de coletividade no horizonte.

“Eu critico a professora” – quando a sensibilidade nos escapa

Eu ouvi e guardei
Ntesiematemasié

Figura 5 – Adinkra de Ntesiematemasié⁴



Fonte: IPEAFRO

É interessante perceber que a escola, assim como o teatro, não tem dia ganho. Toda vez que entramos no palco, por mais confiantes que estejamos com a cena, com nossas ações, falas, com nós mesmos – até o momento da peça começar, ali no presente absoluto, nada está conquistado. Você pode esquecer uma fala, errar uma deixa, cair no chão, alguém na plateia pode gritar, tudo pode acontecer. Na escola não é diferente, por mais confiante que possamos estar com a aula, acreditando em nossa conexão com os alunos, cada dia é um novo dia e uma nova batalha a se enfrentar. Cada aluno que vem ou que falta, muda completamente a dinâmica da turma, se forma um novo coletivo.

No dia 29 de agosto de 2024, era a terceira aula que estava ministrando com o 1ºF, por mais que ainda estivesse no início do meu projeto, essa turma sempre me deixou mais segura. Era uma classe para a qual inicialmente eu não iria dar as aulas, pois o horário era um pouco ruim para mim, mas um certo aluno me pediu carinhosamente para que eu desse aula para eles também, o que acabei acatando. Eram participativos e respeitosos, tinham sido a sala, até então, com quem eu havia tido mais experiências prazerosas e com quem eu estava conseguindo seguir o plano de aula de forma mais precisa. Contudo, a confiança e a intimidade, por vezes, nos levam a uma atitude um pouco mais descuidada, percebo. Nesse dia em questão, eu estava confiante, sem mais aquele medo de adolescentes, sem medo de me impor e cobrá-los em relação às minhas expectativas. Comecei então a aula, com a formação da roda no centro da quadra – como de costume, e pedi para que eles escolhessem um dos jogos das últimas aulas para retomarmos (*zip-zap* ou

⁴ Símbolo da sabedoria, do conhecimento e da prudência.

samurai). Desde aí, percebi que eles estavam muito dispersos e por mais que estivessem fazendo o que eu pedia, não estavam verdadeiramente presentes. A escolha do jogo foi em meio a uma pequena confusão, um falando em cima do outro, eu sem conseguir entender muito bem nenhum deles, outros querendo saber que jogos eram aqueles, outros com conversas paralelas e brincadeiras, uma singela desordem. Em meio a isso, eu atravessei a todos e disse que só aqueles que estavam presentes nas aulas passadas e já conheciam os jogos iriam votar, para que eu pudesse explicar novamente o jogo escolhido para aqueles que não conheciam. Eles escolheram o *zip-zap* e perguntei se algum aluno poderia explicar como era o jogo, alguns deles explicaram, eu retomei e expliquei novamente para todos.

Antes de começarmos a jogar, eu impliquei bastante com eles em relação à formação da roda, salientando a importância de uma roda em que todos conseguissem se enxergar e reforçando a responsabilidade de todos sobre a roda, sempre indagando o que cada um poderia fazer para melhorar aquele círculo. Poucos deles se moveram ou fizeram qualquer coisa que fosse, mas eu insisti que não iniciáramos o jogo até que nossa roda estivesse um pouco melhor. Essa insistência foi desafiadora para mim, porque conseguia ver o desprazer gerado em seus corpos e a impaciência cada vez mais presente. Uma aluna, que estava bem ao meu lado da roda, cochichava para a amiga dizendo que eu era chata e insuportável, questionando a razão de só não começar o jogo de uma vez. Neste momento, deixei de fingir que não escutava, pelo contrário, perguntei se ela queria me dizer algo e reforcei a todos a importância da roda para o próprio jogo, para que todos pudessem ver, ouvir e acompanhar as rodadas.

Até este momento, por mais que tudo estivesse um pouco mais difícil do que o normal e do que eu esperava dessa turma, eu ainda estava enérgica e acreditando na aula. Começamos o *zip-zap* e eles ainda estavam dispersos, fazendo tudo sem energia, com aquele desânimo de quem participa apenas pela obrigação. Eu, então, lhes disse que não faríamos nenhum outro jogo se não fizéssemos com disposição o *zip-zap*, que tinha sido escolhido por eles, inclusive. Em meio a tudo isso, uma aluna, que aqui nomearemos como Larissa, estava sentada na roda com uma feição deveras descontente e uma atitude de revolta sutil. Eu a percebi nesse momento, mas dado o caos generalizado da aula, não soube muito o que fazer. A professora Luana foi então conversar com ela, enquanto o jogo

continuava. Passamos então para o próximo jogo, *vivo ou morto* – jogo esse que foi solicitado por uma aluna e que decidi incorporar na aula com alguns outros comandos. Nessa hora, eles passaram a participar de forma mais viva, rimos bastante e cansamos um pouquinho também. Esse pequeno momento de diversão me deu segurança para continuar com o planejamento. Pedi então que eles andassem no espaço, enquanto eu lhes apresentava uma série de comandos, de pausas, pulos, agachamentos, etc. Esse momento foi novamente trabalhoso, eles não ficaram quietos um segundo, dificultando a escuta dos comandos, andavam grudados, se esbarravam. Pausei o jogo diversas vezes, insistindo na importância do silêncio para essa prática, o que aconteceu por breves segundos.

Já faltando dez minutos para o fim da aula, chamei atenção deles em relação ao barulho e à concentração para que pudéssemos continuar com os jogos nas próximas aulas, e assim voltamos para a roda para finalizar a aula. Assim como no final de todos os nossos encontros, pedi que fizéssemos uma rodada de palavras que definisse a aula do dia, sem grandes surpresas muitos falaram palavras bem genéricas como “legal”, “chato” e coisas do tipo, mas as palavras negativas estavam, sem dúvida, muito mais presentes do que nas aulas anteriores. Enquanto as palavras eram ditas de um lado, percebi um burburinho do outro lado da roda e pedi para que todos ouvissem e falassem com todos, respeitando a roda. Nisso, a professora Luana pediu para que Larissa, uma das garotas que estava causando o tumulto em meio a rodada de palavras, dividisse com a turma sua inquietação. Larissa então virou para mim e disse enfaticamente “Eu preferia as aulas quando você não estava aqui”. Os alunos reagiram com surpresa e risadas, eu – em choque – simplesmente não consegui responder nada diretamente a ela e pedi para que finalizássemos as palavras a fim de escolher nossa palavra do dia. Escolhemos então a palavra “desconexão” – o total oposto do que meu projeto pretendia, porém, o fato de que eles reconheceram essa palavra como a definição da aula foi importante para mim, pois revelou uma percepção verdadeira do que aconteceu.

Meu tropeço enquanto professora não acabou aí. Eu já me encontrava completamente vulnerável, confusa e insegura após esses eventos, mas a conversa que tive a seguir, foi o que me fez consagrar meu fracasso completo. A aula acabou, eles foram para a sala de aula, mas Luana pediu para que Larissa ficasse para conversar comigo. Eu tinha percebido, durante a aula, as provocações e desrespeito dela em relação a mim, mas não tinha conseguido compreender o que estava

acontecendo, até porque alguns alunos têm esses comportamentos de maneira despropositada – o que fez com que eu não desse a atenção necessária. Na conversa, a aluna simplesmente não olhava no meu rosto e se demonstrava impiedosa e com raiva em sua expressão. A professora pediu para que ela me contasse o que ela tinha dito, mas a aluna se recusou a dizer qualquer palavra. Então a Luana me explicou o que havia acontecido – logo no início da aula, Larissa me pediu para que explicasse os jogos e eu, em meio ao caos inicial, respondi que apenas os alunos presentes nas aulas passadas iam escolher. Aquela era a primeira aula minha em que Larissa estava presente, ela se sentiu desrespeitada pela minha resposta atravessada e me achou muito grosseira, até porque tinha sido nossa única interação até então. Ela não conhecia os jogos e se sentiu excluída da aula de alguma maneira.

Naquele momento, me senti muito mal, me dei conta que não a havia percebido, me senti mal por não ter conseguido ser sensível àquela aluna e, muito menos, compreender o porquê de seu comportamento rebelde em meio à aula. Senti-me muito culpada e uma completa farsa, ser reconhecida como grosseira foi o atestado da minha derrota, senti que todo meu Trabalho de Conclusão de Curso já tinha ido por água abaixo e que nada mais fazia sentido. Na hora, tentei me desculpar com ela, mas a chateação dela permaneceu, ela continuou sem olhar para mim e me ignorando, me senti bastante desrespeitada, tentei conversar com ela, mas a atitude dela se manteve, o que tornou impossível chegarmos a algum ponto.

Quando a professora Luana a liberou, eu estava muito abalada, segurando as lágrimas com todas as minhas forças e assim que ela saiu, não consegui me conter e comecei a chorar. Nesse momento, os alunos do 1ºE estavam vindo para a aula e ficaram super preocupados ao me verem lagrimar, confusos, perguntaram o que havia acontecido, eu e Luana explicamos rapidamente o mal entendido e eles, então, começaram a me acolher, me abraçar e dizer palavras gentis. Foi um respiro em meio aquele caos, mas ainda estava me sentindo devastada e inapropriada, até mesmo por ter chorado na frente dos alunos. Esse episódio ficou marcado em mim, me gerou muita ansiedade e insegurança, pensei seriamente em desistir daquela turma, escola e desse trabalho, talvez recomeçar o TCC em outro lugar com uma outra ideia qualquer, como já tinha pensando antes. Mas novamente, com o apoio

da Luana e de outros amigos da graduação, tive coragem para persistir e continuar as aulas.

Logo me recordei de uma aula que tive em Metodologia das Artes Cênicas com a professora Verônica Veloso, em que lemos um capítulo do livro “Esboço” de Rachel Cusk. Nessa aula refletimos um pouco sobre nossas possíveis reações em uma experiência relatada pela autora em que uma aluna a chama de “péssima professora”. Lembro que na minha continuação da história, eu previ meu constrangimento e possíveis lágrimas quando confrontada com essa situação. No fim das contas, minha inação e tristeza foi bastante parecida com a que imaginei naquela aula. Mas ao me lembrar de nossas conversas e experiências compartilhadas naquele dia, pude me recordar que a situação não era tão absurda e incomum quanto me pareceu no dia do ocorrido e que todo professor pode encontrar uma Larissa ou Cassandra em sua trajetória.

Todos os integrantes do grupo agora tinham falado, com exceção de um, uma mulher cujo nome no meu diagrama era Cassandra e cuja expressão eu fora vendo ficar cada vez mais amargurada conforme a hora avançava, e que havia deixado bem claro o seu desagrado por meio de uma série de grunhidos e suspiros cada vez menos discretos, e agora estava sentada com os braços implacavelmente cruzados, balançando a cabeça. Perguntei-lhe se tinha alguma colaboração antes de concluirmos, e ela respondeu que não. Pelo visto havia se equivocado, falou: tinham lhe dito que aquela era uma aula para aprender a escrever, coisa que, até onde ela sabia, envolvia o uso da imaginação. Não sabia o que eu achava que fora feito ali, e não estava nem um pouco interessada em descobrir. Pelo menos Ryan tinha lhes ensinado alguma coisa, falou. Ela iria pedir aos organizadores que lhe devolvessem seu dinheiro, e faria questão absoluta de lhes dizer o que achava. Não sei quem a senhora é, disse-me ela, levantando-se e recolhendo seus objetos, mas uma coisa eu lhe digo, a senhora é uma péssima professora. (CUSK, 2014, 107 -108)

Assim como nas peças teatrais, sempre podemos ter outras sessões, as aulas também são espaços para, nós docentes, superarmos nossos medos e errarmos de outras formas. Perdoei-me em relação ao incidente com Larissa, me acolhi em relação à minha falha, e ao longo das aulas, compreendi que algumas batalhas não seriam vencidas com aquele curto espaço de tempo do meu projeto –

uma delas a minha própria relação com Larissa, que foi ficando mais amena, mas que nunca foi superada, ela continuou sem participar das aulas e demonstrando desprezo por mim, mas de uma forma cada vez mais tolerável e afetando menos a turma em geral. Aprendi também que o sucesso ou fracasso de uma aula não está apenas nas mãos do professor, é importante coletivizar as responsabilidades, porque uma aula depende de relação, é a interdependência professora e aluno.

Na última aula que tive com o 1ºF fiz o procedimento de avaliação do Ryngaert, em que eles teriam que dizer algo que gostaram, que criticavam e que propunham para as aulas. Larissa disse “eu critico a professora” e completou em um tom bem baixinho – “pois ela foi grosseira”. Nesse ponto, sinto que nos entendemos, pois o exercício de autocrítica esteve e sempre estará presente na minha prática docente, contudo, agora com um olhar mais afetuosos, que entende que a sensibilidade está sob ataque a todo momento, tem que ser reiterada, persistida e que, às vezes, falhamos e que nada é determinante, compreender isso também é sensível, conosco mesmo.

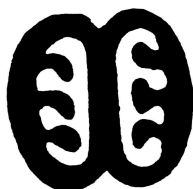
Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que “essa é minha identidade e não posso questioná-la”.

bell hooks

“Quero ser professor de Arte” – as pistas de sentido do mover coletivo

*Nenhuma criança nasce com os dentes. Nós melhoramos e avançamos
Se Ne Tekrema*

Figura 6 – Adinkra de Se Ne Tekrema⁵



Fonte: IPEAFRO

Você pode estar se perguntando até agora, mas o que fez com que a jovem que largou o curso de Letras dizendo que nunca mais pisaria em uma sala de aula na vida, logo mais, optasse por fazer Licenciatura em Artes Cênicas?

Minha experiência arrebatadora com as primeiras aulas de teatro que tive fez com que o desejo de democratizar aquela vivência se instaurasse em mim. Durante o tempo em que fui professora de inglês, por vezes, me faltou um sentido preenchedor do meu ser, me apegava muito em sentidos lógicos e utilitários do meu valor enquanto docente. Por outro lado, quando decidi seguir pela docência no teatro, fui sendo preenchida cada vez mais com os sentidos da experiência. Hoje, vejo que a questão não estava na matéria em si, mas nas lógicas atribuídas a ela, e – no caso da Arte – essa atribuição lógica é mais frágil, o que inevitavelmente nos faz nos deparar com esses dilemas dentro da escola, dilemas esses que foram sendo combustível para minha pesquisa e entendimento dos sentidos para mim.

Observando todo o trabalho que construí com os alunos da E.E. Prof. Lourival Gomes Machado, percebo minhas questões sendo movidas – possivelmente longe de serem resolvidas, mas em deslocamento. Quando penso no sentido do trabalho para os estudantes, talvez esteja na rebeldia, talvez na diversão, pode ser que esteja na sensibilidade ou, quem sabe, na própria ação. Independentemente, sei que coisas aconteceram e que noções de coletividade foram surgindo.

⁵ Os dentes e a língua. Símbolo do crescimento e da interdependência. A língua ajuda os dentes a alimentar a vida do ser.

Lembro-me de me questionar muito sobre os alunos que não queriam participar dos jogos, ficavam sentados na quadra fora da roda, aquilo me inquietava, mas com o tempo fui me dando conta de que não havia fora do jogo. Mesmo ali, “fora” do espaço do jogo, diversas vezes, esses estudantes estavam completamente envolvidos no que estava acontecendo, se divertiam da mesma forma que os próprios jogadores. Percebi que coletivo, assim como na noção de aquilombamento, não é necessariamente estar fazendo a mesma coisa e penso que isso foi algo que eu poderia ter explorado mais com os alunos, entender que a participação se dava de diversas formas e que os estudantes poderiam estar presentes de outras maneiras também, não só enquanto jogadores.

Descobri também que a relação de justiça dentro dos jogos, fazia com que eles se organizassem enquanto coletividade, então se eu não percebesse que determinada pessoa errou algo dentro de um jogo competitivo, logo todos iriam me alertar, mas por outro lado, nos jogos em que eles tinham uma tarefa conjunta, por vezes, usavam de truques para me distrair ou enganar. Com o tempo, o prazer do jogo valia mais do que as próprias regras, então, às vezes, imploravam para que eu permitisse que determinada regra fosse quebrada de vez em quando, para que o jogo não se acabasse. Nos divertimos muito.

Ao final, senti que construí um pequeno exército brincante. Alguns alunos, quando estavam em aula vaga, vinham correndo me pedir para participar da aula de outras turmas, isso quando não cabulavam aulas de outras matérias para tentar participar da minha. Certo dia, dois alunos do 1º E me acompanharam em todo meu dia na escola, jogaram com todas as turmas onde ministrei. Em determinado momento lhes disse que a aula seria a mesma, mas eles insistiram que queriam continuar – até porque por mais que eu passasse os mesmos jogos, a aula nunca se dá de fato da mesma forma. No meio de uma das aulas, enquanto estávamos na roda para iniciar a aula, escuto um deles dizendo para o outro — “Não sabia que a aula de Arte podia ser tão legal, diversão o dia todo, quero ser professor de Arte”. Aquele momento foi muito inesperado para mim e, por mais ingênuo que fosse, me fez querer mais ainda ser professora de Arte também.

Os Rastros

Nas últimas aulas, optei por fazer um trabalho mais reflexivo com eles, a fim de medir, uma última vez, o que ficou ou não marcado da sequência de aulas que

fizemos. E em uma roda de conversa final, fiz perguntas como: “O que a gente fez nessas aulas?”; “Como vocês se sentiram?”; “Alguma coisa aconteceu com vocês?”; “Que relações os jogos têm com o teatro?”; “O que vocês gostam e o que criticam?”; “Alguma habilidade foi expandida?”.

Diversas respostas foram iguais às que já estava identificando durante o processo: “As aulas foram muito divertidas, mas sem sentido.”; “senti vergonha, mas gostei de socializar”; “alguns jogos eram meio bestas, infantis”; “me senti feliz, criativa, animada e concentrada”; “as aulas foram diferente das aulas de Arte”; “no começo, estava desconfiada, mas depois gostei muito”. Outras respostas me surpreenderam: “senti que a sala se juntou mais”; “senti raiva das pessoas que não queriam participar direito dos jogos”; “fiquei mais disposto a participar das aulas”; “me sinto mais comunicativa e interativa”; “aprendemos a cooperar e se conectar”; “me lembrou da minha infância, me senti muito nostálgica”; “consegui relaxar do cotidiano da escola”.

A partir disso, nos dividimos em pequenos grupos para criarmos registros materiais da nossa jornada. Cada grupo ficou responsável por um olhar – o grupo dos pés registrou como foi nosso trajeto; o das mãos, o que temos a oferecer; o do coração, nossas sensações e sentimentos; e a cabeça, nossas ideias para o futuro do grupo. Ao longo dessa monografia, minhas percepções foram brevemente compartilhadas com vocês, finalizo esse trabalho, então, com as percepções dos meus alunos e alguns dos rastros deixados por eles.

Figura 7 e 8 - Registros materiais dos alunos



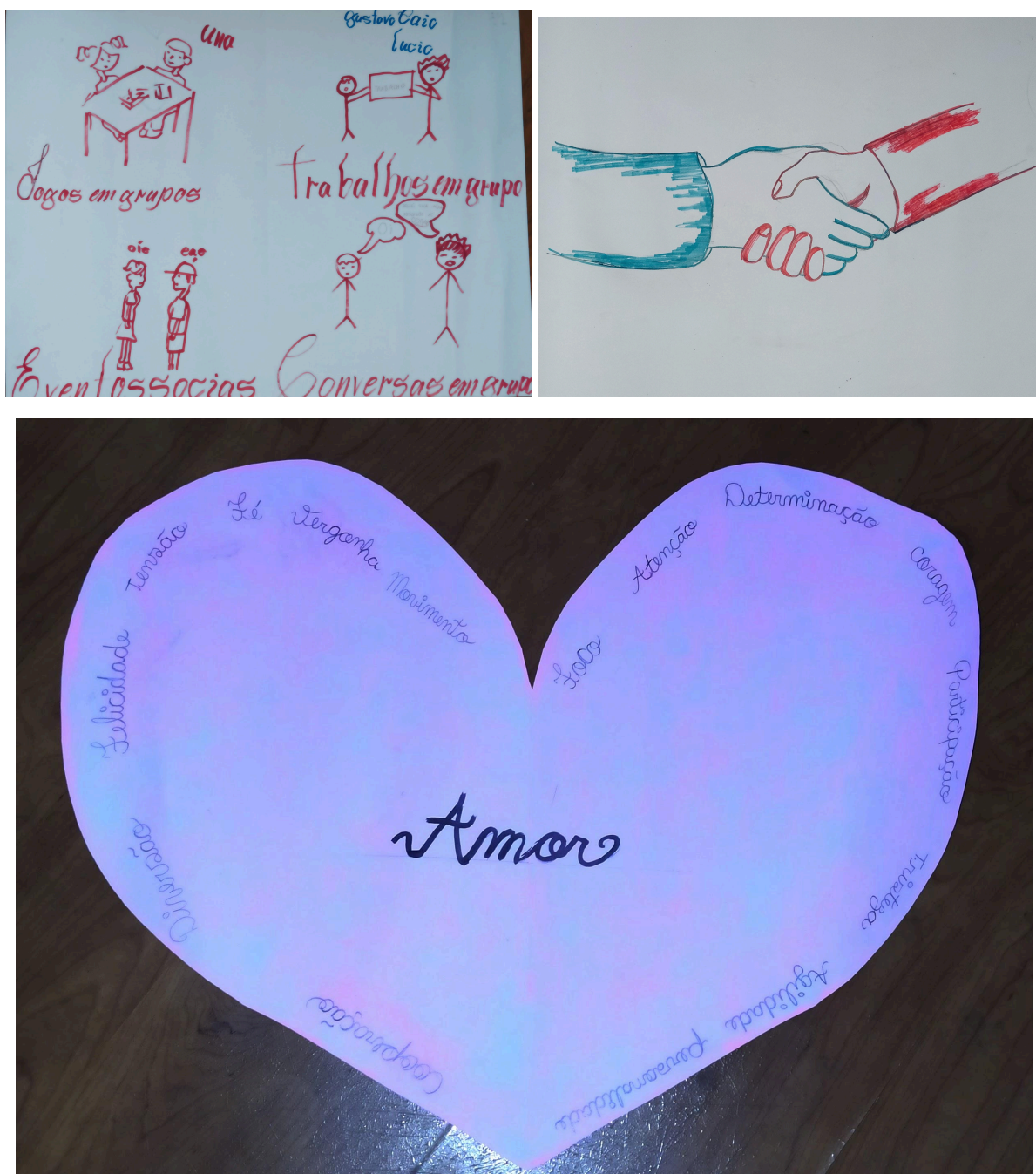
Fonte: Arquivo pessoal

Figuras 9 - 14 – Registros materiais dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal

Figuras 15, 16 e 17 – Registros materiais dos alunos



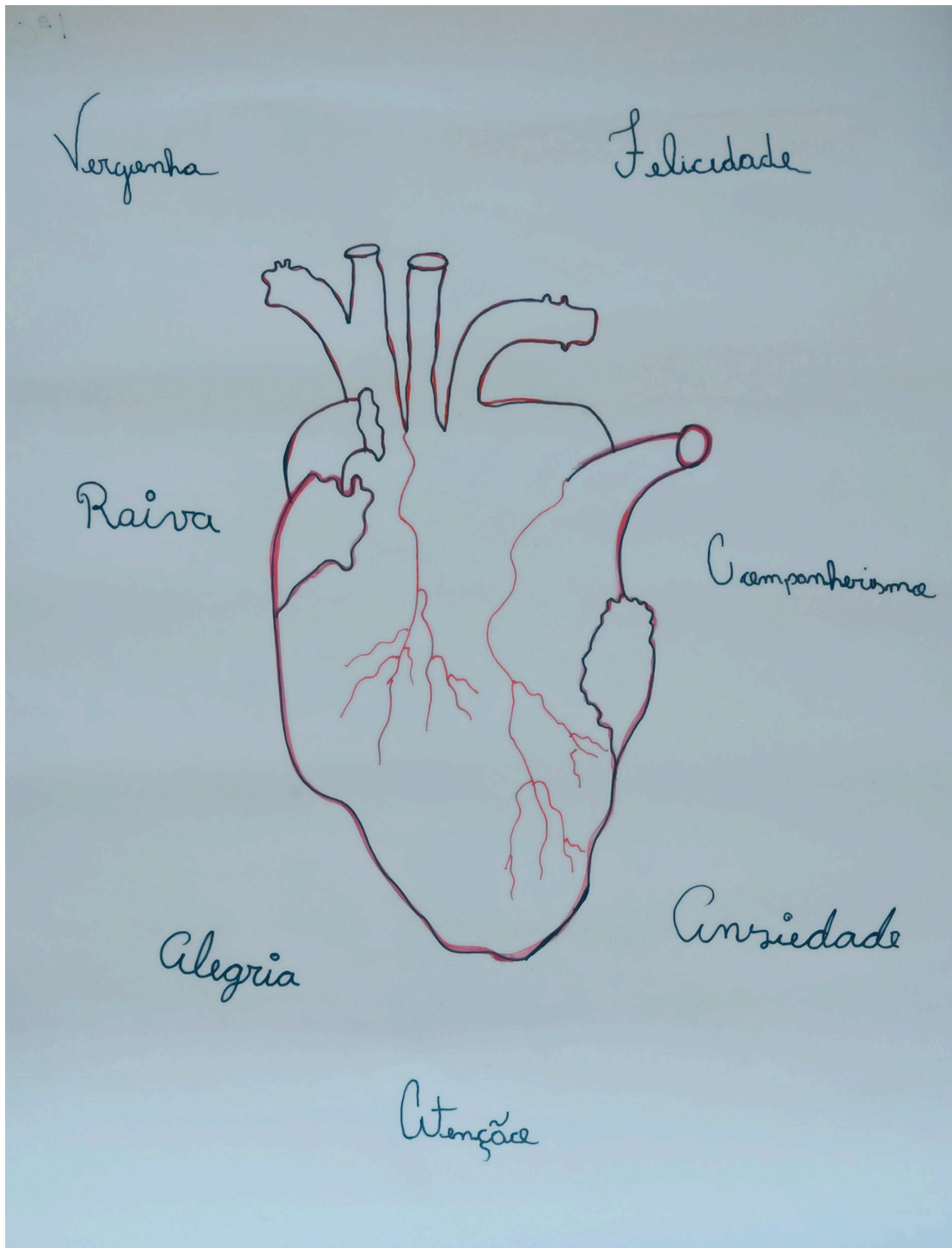
Fonte: Arquivo pessoal

Figuras 18, 19 e 20 – Registros materiais dos alunos



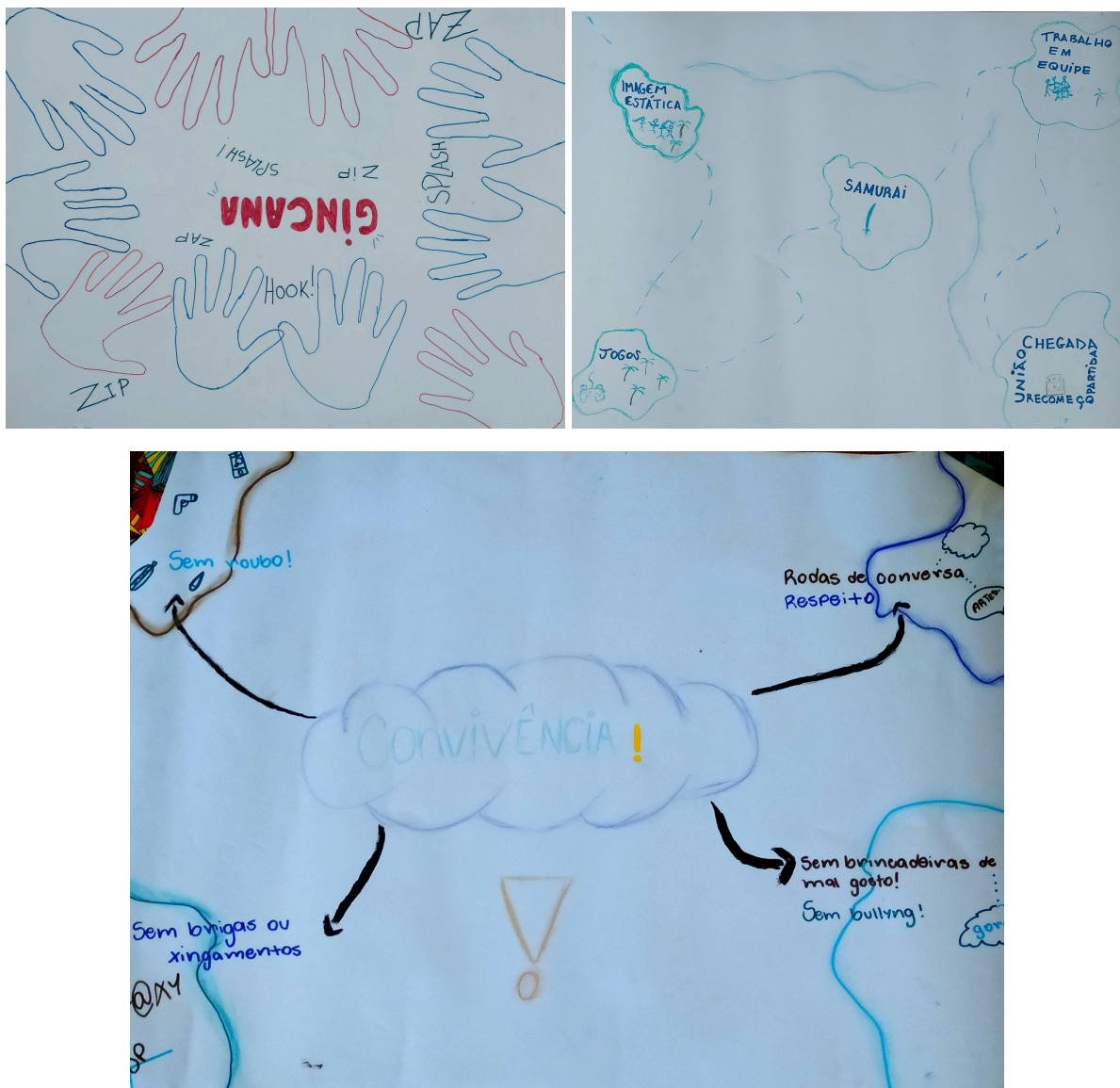
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 21 – Registro material dos alunos



Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 22, 23 e 24 – Registros materiais dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal

Referências

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

DIAS, R. F.; CORREA, L. J. L. **ADINKRAS: UM PROJETO DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NA ESCOLA**. e–Mosaicos, v. 12, n. 30, 2023.

CARVALHO, J. **Um sentido para experiência escolar em tempos de pandemia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2020.

CUSK, R. **Esboço**. Todavia, 2014.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IPEAFRO. **Adinkra**. Disponível em: <<https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/>>. Acesso em 11 de junho de 2024.

KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1990.

NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. **Adinkra–Sabedoria em símbolos africanos**. Editora Cobogó, 2022.

NOGUERA, R. **Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Revista Sul–Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 18, p. 62–73, 2012.

PATZDORF, D. **Artista–educa–dor: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado)**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PUPO, M. **O lúdico e a construção do sentido**. Sala Preta, 1: 181-187, 2001.

SERAGI, M. S. **Sabedoria Adinkra: vivências e ressignificações artísticas a partir de símbolos africanos.** 2022.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para sala de aula: um manual para o professor.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

TIRIBA, L; PROFICE, C. **Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida.** O Social em Questão – Ano XXVI – nº 56 – Mai a Ago/2023, pg 89 – 112. 2023.