



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL
DOUTORADO EM MEMÓRIA SOCIAL

**O CORPO EXPRESSIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
UMA PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA SOBRE A CORPOREIDADE DO ALUNO**

MARCIO DIAS PEREIRA

Rio de Janeiro – RJ

Abril 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL
DOUTORADO EM MEMÓRIA SOCIAL

**O CORPO EXPRESSIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
UMA PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA SOBRE A CORPOREIDADE DO ALUNO**

MARCIO DIAS PEREIRA

**Tese de Doutorado apresentada à banca
examinadora como requisito para obtenção do
Grau de Doutor em Memória Social. Linha de
pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Josaida de Oliveira Gondar

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Johanna Gondar Hildenbrand

Rio de Janeiro – RJ

Abril 2025

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

P436 Pereira, Marcio Dias
 O corpo expressivo na construção do conhecimento: uma
perspectiva sociopolítica sobre a corporeidade do aluno /
Marcio Dias Pereira. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
167 f.

 Orientadora: Josaida de Oliveira Gondar.
Coorientadora: Johanna Gondar Hildenbrand.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social,
2025.

 1. Memória criativa. 2. Aulas de teatro. 3.
Subjetividade. I. Gondar, Josaida de Oliveira , orient.
II. Hildenbrand, Johanna Gondar, coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Memória Social

LIVRO DE ATAS DE DEFESA Nº 02

FOLHAS 23

TESE 168

A Ata da Sessão Pública da centésima sexagésima oitava tese do Programa de Pós-Graduação em Memória Social do (a) doutorando (a) **Marcio Dias Pereira**, intitulada: **“O CORPO EXPRESSIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA SOBRE A CORPOREIDADE DO ALUNO”**.

Às 14 horas e 30 minutos do dia 21 de março de 2025, reuniu-se na Sala 1 do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, a Banca Examinadora constituída por:

Titulares:

Prof.^a Dr.^a Josaida de Oliveira Gondar (orientadora) – UNIRIO
Prof.^a Dr.^a Johanna Gondar Hildenbrand (coorientadora) – UNIRIO
Prof. Dr. Sérgio Luiz Pereira da Silva – UNIRIO
Prof.^a Dr.^a Liliâne Ferreira Mundim – UNIRIO
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva – UFU
Prof.^a Dr.^a Fernanda da Rocha Marques Nunes – Escola Waldorf Rudolf Steiner (EWRS)

Após a apresentação do (a) doutorando (a) a Banca procedeu a arguições e apresentou sugestões. A Banca, em reunião privada, considerou o trabalho:

(X) Aprovado. A banca destacou o caráter transdisciplinar do trabalho, valorizando o diálogo com a escola pública e os pensadores da memória social e do teatro. A banca recomenda a publicação do trabalho a partir das sugestões apresentadas pelos professores.

() Não Aprovado.

O (a) candidato (a) está apto (a) a receber o título de DOUTOR (A) EM MEMÓRIA SOCIAL após cumprir as formalidades regimentais. A Sessão foi encerrada às 17 horas e eu, Josaida de Oliveira Gondar, presidi a reunião cuja Ata vai assinada por mim, pelo (a) coorientador (a), pelo (a) doutorando (a) e pelos demais membros da Banca.

Josaida de Oliveira Gondar	 Documento assinado digitalmente Josaida de Oliveira Gondar Data: 13/04/2025 17:27:58-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	 Documento assinado digitalmente JOHANNA GONDAR HILDENBRAND Data: 09/04/2025 15:57:28-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Johanna Gondar Hildenbrand	 Documento assinado digitalmente MARCIO DIAS PEREIRA Data: 10/04/2025 05:28:49-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	 Documento assinado digitalmente SERGIO LUIZ PEREIRA DA SILVA Data: 09/04/2025 13:03:38-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Marcio Dias Pereira	 Documento assinado digitalmente LILIANE FERREIRA MUNDIM Data: 08/04/2025 16:41:08-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	 Documento assinado digitalmente NARCISO LARANJEIRA TELLES DA SILVA Data: 08/04/2025 16:51:53-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Sérgio Luiz Pereira da Silva	 Documento assinado digitalmente LILIANE FERREIRA MUNDIM Data: 08/04/2025 16:41:08-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	 Documento assinado digitalmente NARCISO LARANJEIRA TELLES DA SILVA Data: 08/04/2025 16:51:53-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Liliane Ferreira Mundim	 Documento assinado digitalmente NARCISO LARANJEIRA TELLES DA SILVA Data: 08/04/2025 16:51:53-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	
Narciso Laranjeira Telles da Silva	 Documento assinado digitalmente NARCISO LARANJEIRA TELLES DA SILVA Data: 08/04/2025 16:51:53-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	

Programa de Pós-Graduação em Memória Social
Av. Pasteur, 458 – Urca – Rio de Janeiro – RJ CEP.: 22.290-240
Tel.: (21) 2542-2820
(21) 2542-2708

<http://www.unirio.br/cchs/memoriasocial/>
ppgms.coordenacao@unirio.br ppgms.secretaria@unirio.br





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Memória Social

Documento assinado digitalmente

Fernanda da Rocha Marques Nunes



FERNANDA DA ROCHA MARQUES NUNES

DtAss: 08/04/2025 21:54:30 -0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Programa de Pós-Graduação em Memória Social
Av. Pasteur, 458 – Urca – Rio de Janeiro – RJ CEP.: 22.290-240
Tel.: (21) 2542-2820
(21) 2542-2708
<http://www.unirio.br/cchs/memoriasocial/>
ppgms.coordenacao@unirio.br ppgms.secretaria@unirio.br



AGRADECIMENTOS

A meus pais;

Aos professores que fizeram parte da minha vida acadêmica;

À minha orientadora e coorientadora, cujo empenho e dedicação foram essenciais para me guiar, neste trabalho, pelos caminhos acadêmicos que conduzem a uma escrita potente.

Aos amigos.

“O antigo idiota queria evidências, às quais ele chegaria por si mesmo: nessa expectativa, duvidaria de tudo [...]. O novo idiota não quer, de maneira alguma, evidências, [...] ele quer o absurdo – não é a mesma imagem do pensamento. O antigo idiota queria o verdadeiro, mas o novo quer fazer do absurdo a mais alta potência do pensamento, isto é, criar”.

(Gilles Deleuze e Félix Guattari)

“A crise na educação é uma crise de legitimidade da cultura, quando esta última tende a se dobrar a imperativos de utilidade social e rentabilidade econômica”.

(Laval)

RESUMO

A presente tese é uma investigação interdisciplinar que articula teatro, memória social e educação. Procura mostrar como o teatro, enquanto dispositivo pedagógico, pode questionar e desestabilizar normas calcadas na disciplina e na dimensão conservadora da memória, promovendo a criação de normas mais flexíveis, impulsionadas pela memória em sua faceta criativa.

A partir da observação de alunos em seus espaços educacionais, nota-se uma inquietação corporal que desafia os modelos disciplinares tradicionais. A escola, historicamente vinculada à formação de subjetividades dentro de um arcabouço normativo, atua como um dispositivo de controle que busca homogeneizar condutas. No entanto, a introdução de práticas teatrais na educação se apresenta como um meio de resistência a esse adestramento, possibilitando aos alunos desenvolverem uma consciência crítica sobre os mecanismos que regulam seus corpos e comportamentos.

A pesquisa se estrutura em três espaços distintos: o da educação básica, da licenciatura em teatro e do curso livre. Cada um desses territórios é analisado enquanto espaço de disputa entre memórias conservadoras e criativas. Por meio das aulas de teatro, investiga-se como a repetição de normas e clichês pode ser desestabilizada e ressignificada, promovendo o exercício da autonomia e da criatividade.

Ao longo do estudo, são explorados os dispositivos metodológicos utilizados nas aulas para ampliar a percepção dos alunos sobre os condicionamentos sociais que moldam suas subjetividades. A pesquisa fundamenta-se nos trabalhos de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Judith Butler, Maurizio Lazzarato, Richard Schechner, Augusto Boal e Gilles Gwizdek, entre outros. Embasada por esses referenciais, a tese propõe uma reflexão sobre a importância do teatro como instrumento pedagógico capaz de questionar modelos normativos, contribuindo para uma formação educacional que valoriza a expressão criativa e a autonomia crítica dos alunos. Ao articular teoria e prática, busca-se evidenciar o potencial das práticas teatrais para transformar o ambiente escolar em um espaço de experimentação, liberdade e resistência às dinâmicas coercitivas promovidas pela ordem neoliberal contemporânea.

Palavras-chave: aulas de teatro, corporeidade, memória criativa, ordem disciplinar, subjetividade.

ABSTRACT

The present thesis is an interdisciplinary investigation that articulates theater, social memory, and education. It seeks to demonstrate how theater, as a pedagogical tool, can question and destabilize norms rooted in discipline and the conservative dimension of memory, fostering the creation of more flexible norms driven by memory in its creative facet.

Through the observation of students in their educational environments, a bodily restlessness is noted, challenging traditional disciplinary models. The school, historically linked to the formation of subjectivities within a normative framework, functions as a control device aimed at homogenizing behaviors. However, the introduction of theatrical practices in education emerges as a means of resisting this training, enabling students to develop a critical awareness of the mechanisms that regulate their bodies and behaviors.

The research is structured around three distinct spaces: basic education, theater teacher education, and independent theater courses. Each of these territories is analyzed as a site of dispute between conservative and creative memories. Through theater classes, the study investigates how the repetition of norms and clichés can be destabilized and re-signified, promoting the exercise of autonomy and creativity.

Throughout the study, methodological devices used in theater classes are explored to expand students' awareness of the social conditioning that shapes their subjectivities. The research is grounded in the works of Michel Foucault, Gilles Deleuze, Judith Butler, Maurizio Lazzarato, Richard Schechner, Augusto Boal, and Gilles Gwizdek, among others. Supported by these theoretical references, the thesis proposes a reflection on the importance of theater as a pedagogical instrument capable of questioning normative models, contributing to an educational framework that values creative expression and students' critical autonomy. By articulating theory and practice, the study aims to highlight the potential of theatrical practices to transform the school environment into a space of experimentation, freedom, and resistance against the coercive dynamics promoted by the contemporary neoliberal order.

Keywords: theater classes, corporeality, creative memory, disciplinary order, subjectivity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1	18
A escola como espaço imagético do aluno.....	22
O território escolar: a Ilha	25
Para além do território escolar: a imagem estereotipada da escola	35
Os dispositivos teatrais para a desconstrução da performatividade dos alunos.....	42
CAPÍTULO 2	60
Sociedades Disciplinares: Michel Foucault e Gilles Deleuze	60
Neoliberalismo: Christian Laval e Byung-Chul Han	67
Caminhos que sequestram os corpos no território escolar: um histórico para a captura neoliberal	74
Sistema escolar de bonificação meritocrática	80
A singularidade do sujeito mortificada: Goffman	90
O caos criativo como potência no desenvolvimento das aulas de teatro	95
Sujeição: Judith Butler	106
CAPÍTULO 3	111
PRÁTICAS TEATRAIS.....	111
Os dispositivos teatrais como suporte das aulas de teatro na escola	113
O uso dos dispositivos teatrais na prática da sala de aula	117
O sonho como perspectiva pedagógica para os alunos	121
Augusto Boal e o teatro para sociedade	125
O Diretor Gilles Gwizdek	134
Potencialidades dos dispositivos teatrais nos territórios escolares	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXO A – Imagens externas	161
ANEXO B – Imagem interna	164
ANEXO C – Vídeos	165

APRESENTAÇÃO

A construção da tese está ligada ao meu envolvimento profissional ao longo de gratificantes anos de trabalho que despertaram em mim o interesse por pesquisar, experimentar e analisar algumas metodologias de estudo da pedagogia teatral para o aluno.

Os tempos atuais nos proporcionam uma maior capacidade de acessar e misturar diferentes informações. Se formos comparar como os indivíduos que viviam há séculos atrás, (sem internet, sem televisão, sem cinema), podemos observar, a partir das afetações causadas nos seres humanos por esses fatores externos, como esses sujeitos de ontem levavam mais tempo no acesso às informações em relação aos homens de hoje. A partir da revolução industrial, a quantidade de informações no mundo se expandiu a um nível nunca antes visto. O acesso à internet disponibilizou um acervo de nossos conhecimentos para o mundo todo e para quem quiser acessá-las.

Dessa forma, os indivíduos na atualidade tiveram que aumentar sua capacidade de absorção de diferentes informações. Não que não houvesse informação nos séculos anteriores, entretanto, ela levava muito mais tempo para chegar às pessoas. Essa velocidade na aquisição de múltiplas informações que o homem dos tempos atuais tenta administrar, exige uma abertura maior na habilidade desses sujeitos em misturar os diferentes modelos de informações que os atravessam. Basta pensarmos nas funções básicas existentes em um computador, como: “o copiar, o colar, o recortar, o desfazer”. Ao refletirmos sobre os sujeitos inseridos neste tempo observamos que suas identidades estão fragmentadas (Hall, 2006). As redes sociais intensificaram as relações entre os indivíduos e com isso ampliaram e, continuam em expansão, a mistura de diferentes pensamentos. Essas ideias construídas a partir das relações nas redes nem sempre contribuem para o desenvolvimento humano. Muitas das vezes são estruturadas de uma maneira que deturpam a própria realidade dos fatos, o que chamamos comumente hoje de *Fake News*¹. Assim, o homem do nosso tempo, edificado por este bombardeamento das informações e opiniões, aparece com esse mesmo pensamento fragmentado, “colado-copiado”, “recortado-desfeito”, misturado e cheio de possibilidades. Ao voltarmos o olhar para o espaço escolar notamos que os alunos também estão com esse pensamento multifacetado pelas redes sociais e, ainda, um corpo atravessado de opiniões e possibilidades que, talvez, nem os próprios sujeitos são capazes de compreendê-lo em seu todo.

Atualmente é possível observar que os alunos inseridos no ensino básico comportam-se de maneiras diferentes das observadas antigamente. Como professor de teatro do ensino básico

¹ Notícia falsa. Usada por diferentes grupos inseridos em diversas redes sociais para provocar um desequilíbrio na tramitação, de um sujeito ao outro, das informações. A ideia é que a notícia chegue deturpada ao seu destino.

da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo, percebo, a partir das minhas observações dentro do ambiente escolar, o quanto os professores ficam preocupados com essa mudança de comportamento dos alunos, particularmente no que diz respeito à sua disciplina corporal. Nas filas ou mesmo na sala de aula, boa parte dos alunos não consegue manter o corpo físico parado. Existe sempre um movimento: balançar a cabeça, mexer as pernas e os braços, coçar os olhos e o cabelo, pular, bocejar, cutucar o colega da frente, olhar para trás. Todos esses movimentos são duramente criticados pelos professores, especialmente quando se trata de manter os alunos enfileirados antes da entrada em sala de aula. Por mais que o aluno entenda que não deve realizar nenhum movimento quando está enfileirado, para ele é muito difícil se manter na mesma posição. Para o entendimento desses professores, os alunos estão em busca de causar a (des)ordem dentro da escola e, conseqüentemente, essa desordem prejudicaria a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento transmitido. A ordem disciplinar procura adestrar o comportamento dos alunos dentro da escola para que isso não aconteça.

Observo, também, nos diversos espaços da escola, tanto no pátio escolar quanto dentro da sala de aula, diferentes modos de se aplicar esses mecanismos disciplinares adestradores sobre o outro. Como exemplo, observo que a manutenção dos alunos enfileirados, a imposição do silêncio por meio de comandos de voz agressivos e a exigência de que o estudante solicite autorização para realizar qualquer atividade no ambiente escolar são práticas que reforçam os mecanismos disciplinares. Por meio desse modelo, impõe-se sobre os sujeitos que utilizam esses espaços uma determinada ideia de ordem. Essa construção autoritária realizada por alguns professores tem como objetivo alcançar um determinado controle sobre os corpos dos alunos. Percebo que, tanto a sala de aula de teatro quanto os espaços que o teatro utiliza na escola também são passíveis de uma certa organização, porém o modo como ela é concebida diferentemente é capaz de ressignificar a própria ideia da ordem anteriormente edificada por parte dos professores.

Três espaços escolares – educação básica, licenciatura em teatro e curso livre – estarão envolvidos nas experiências descritas nesta tese. Trata-se de uma tese que não é apenas sobre teatro, nem apenas sobre a educação nas escolas, mas envolve ambos em sua relação com a memória social. Nessa investigação teórica e prática, pudemos perceber como esses espaços se configuram como estruturas territoriais impregnadas por memórias, tanto conservadoras quanto criativas. Essas memórias, por sua vez, manifestam-se de maneiras diversas, ora com o privilégio da conservação, ora da criação, nas vivências proporcionadas por cada contexto. Assim, proponho a reflexão sobre as seguintes questões: a primeira, que constitui o ponto central deste trabalho, é: por que os corpos dos sujeitos entram em movimento, aparentemente aleatório, quando são afetados por situações que os submetem a determinadas normas? A partir

dessa indagação, surge uma segunda questão: de que maneira os corpos dos alunos, ao serem inseridos em ambientes que cerceiam suas liberdades, conseguem escapar de estruturas ordenadas que buscam controlar esses sujeitos?

Para abordar os problemas levantados, investigo dispositivos metodológicos junto aos alunos, a partir das aulas de teatro, com o objetivo de despertar, por um lado, suas consciências para o modo como repetem normas e clichês que atravessam o campo social e o modo como obedecem ao modelo disciplinar presente no espaço escolar. A instituição escolar historicamente vinculada à formação de subjetividades dentro de um arcabouço normativo (Foucault, 1986), opera sob diretrizes que, no contexto neoliberal, busca homogeneizar condutas, tornando os corpos dos estudantes sujeitos a mecanismos de controle e regulação. Nesse sentido, Laval (2019) destaca que essas ferramentas constituem os meios mais eficazes para conformar os sujeitos às exigências do mercado e inseri-los na lógica empresarial. Esse processo de adestramento manifesta-se não apenas na imposição de normas explícitas, mas também na interiorização de valores e práticas que restringem a autonomia criativa e a expressão corporal dos indivíduos.

Por outro lado, as práticas teatrais emergem como um espaço de resistência e resignificação, possibilitando aos alunos ampliarem suas percepções sobre os condicionamentos que estruturam seus gestos, posturas e modos de estar no ambiente escolar. O teatro, ao operar na intersecção entre corpo, memória e subjetividade, torna-se um dispositivo capaz de evidenciar as tensões entre a ordem disciplinar e a potência criativa do indivíduo. Ao longo das aulas, proponho diferentes percursos pedagógicos que, por meio da experimentação cênica, estimulam os estudantes a reconhecerem as histórias inscritas em suas memórias corporais e a refletir sobre como tais memórias dialogam com as normas e expectativas impostas pelo meio social.

Nesse processo, discuto com os alunos de que maneira as memórias mais conservadoras podem funcionar como dispositivos de adestramento dos corpos, contribuindo para a manutenção de uma lógica disciplinar que naturaliza relações de poder e hierarquia dentro do espaço escolar. A análise dessas dinâmicas permite compreender que as regras e normas escolares não operam de forma neutra, mas, ao contrário, inscrevem-se em um projeto mais amplo de regulação biopolítica e psicopolítica, conformando subjetividades de acordo com os interesses de um sistema neoliberal que valoriza a produtividade e a conformidade em detrimento da criatividade e da autonomia crítica.

Por outro lado, se a memória pode servir à reprodução das normas sociais, também carrega em si a potência da ruptura e da invenção. É nesse duplo movimento – entre conservação e transformação – que a experiência teatral se torna um espaço privilegiado para a

desconstrução de padrões estabelecidos e para a experimentação de novas formas de ser e estar no mundo. Ao explorar o teatro como um território de criação e resistência, os alunos não apenas questionam as estruturas coercitivas que moldam seus corpos, mas também ampliam as possibilidades de reconfiguração de suas próprias subjetividades, ensaiando, na cena e na vida, outros modos de existência menos submetidos às amarras disciplinares.

Para amparar essa análise, utilizo como arcabouço teórico autores da Memória Social, como Maurizio Lazzarato, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Judith Butler, além de referências do campo teatral, incluindo Richard Schechner, Beatriz Cabral e Jean-Pierre Ryngaert. Esses autores serão apresentados ao longo do texto, contribuindo para a tessitura desta investigação. Para aprofundar a compreensão dos atravessamentos teóricos em temas como o neoliberalismo, recorro às reflexões de Christian Laval e Byung-Chul Han. No que tange à proposição das aulas práticas, adoto as perspectivas dos teatrólogos Gilles Gwizdek e Augusto Boal. O leitor notará, ao longo do texto, a presença de outros autores que, embora não estejam em destaque metodológico, desempenham um papel fundamental no suporte teórico desta tese, contribuindo para a construção e aprofundamento da argumentação.

No primeiro capítulo, analiso como os alunos imaginam o espaço escolar e buscaremos compreender de que maneira essa percepção influencia tanto seus comportamentos quanto as atitudes de outros sujeitos que compartilham o mesmo ambiente. Apesar de possuírem uma concepção prévia sobre o que é a escola, os estudantes experienciam o espaço como se fosse seu território, imprimindo nele suas próprias convenções sociais. As culturas desses indivíduos, que coexistem no mesmo espaço, orientam condutas variadas, que podem ser mais ou menos coercitivas.

Como exemplo de modelo cultural influente, destaco os grupos folclóricos da Ilha, que tentam impor padrões de outras épocas aos estudantes. Esses arquétipos culturais estão impregnados de normatividades que permeiam os próprios sujeitos que os reproduzem. Nesse contexto territorial, desenvolvem-se normas coercitivas que buscam domesticar os corpos diferenciados ali presentes. Em contrapartida, os alunos resistem a essas imposições, desconstruindo regras que sujeitam seus corpos e criando novas normas, mais flexíveis. Embora reconheça a relevância dos grupos folclóricos e da tradição da Ilha², o foco desta tese não está nesses elementos em si, mas na maneira como os alunos os percebem e se relacionam com eles.

Para compreender essa dinâmica social, tanto na Ilha quanto nos outros espaços escolares apresentados nessa tese, recorro às reflexões de Lazzarato, que oferece subsídios

² Para saber mais: MUNDIM. Liliane Ferreira. *O corpo da cidade como indutor de jogo teatral*. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Arte Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

teóricos para a análise da memória social capaz de abarcar os diversos comportamentos sociais em questão.

Além disso, percebo que a imagem da escola construída pelos alunos não corresponde aos seus desejos. Ao identificar o espaço escolar como um local que subjuga suas aspirações, deixando de ser um território que os acolhe, os estudantes passam a resistir a ele. Essa resistência é costurada teoricamente com as reflexões de Judith Butler, que aponta como sujeitos, mesmo submetidos a situações de sujeição corporal, podem escapar dessas condições em busca de uma vida mais vivível.

Traço ainda paralelos entre Butler e Jorge Larrose Bondia, destacando que os sujeitos precisam ser afetados e interessados pelo que ocorre em suas vidas. Eles se posicionam corporalmente com relação às normas coercitivas justamente porque essas normas os atravessam de maneira significativa. No entanto, ao escaparem dessas imposições, seus corpos desenvolvem modelos normativos alternativos, menos coercitivos e mais alinhados aos seus desejos.

Levantarei as experiências realizadas com os exercícios teatrais de Augusto Boal, aplicados aos alunos em sala de aula, para compreender de que maneira essas práticas contribuíram tanto para uma "desanestesia" corporal quanto para uma ruptura com formatos mais rígidos de construção do conhecimento. Apresentarei alguns exercícios práticos desenvolvidos com os alunos, a fim de demonstrar como o Teatro do Oprimido, de Boal, foi implementado nesses grupos.

Ao longo da tese, realizo movimentos constantes que entrelaçam a prática teatral às teorias discutidas, possibilitando ao leitor perceber a teoria inserida em um modelo prático de ensino teatral. A construção do conhecimento será apresentada nesse fluxo contínuo de ida e volta entre prática e teoria.

Desenvolvo o conceito de dispositivo teatral, conforme delineado por Giorgio Agamben, e utilizo essa ideia como eixo norteador das diferentes práticas exploradas na tese. A performance será revisitada sob a perspectiva de Richard Schechner; contudo, as aulas também manterão o drama como destacado por Beatriz Cabral. Observa-se que, para os alunos, há uma necessidade urgente de expressar suas próprias histórias, sem abandonar por completo as fábulas. Simultaneamente, percebo uma abertura para novas ideias que transcendem os modelos mais tradicionais de se fazer teatro.

Diferencio os conceitos de performance teatral e performatividade, enfatizando que, embora distintos, eles se complementam no ato teatral³. Ao clarificar essas noções, busco facilitar a compreensão dos caminhos pretendidos nesta tese de caráter interdisciplinar, que articula memória, espaço escolar e teatro. Sob essa ótica interdisciplinar, abordarei as definições de jogo e jogador no teatro, proporcionando ao leitor um entendimento mais amplo e fundamentado.

No capítulo 2, aprofundo os conceitos introduzidos no capítulo 1, ao mesmo tempo em que traço um panorama histórico sobre como os modelos disciplinares se tornaram instrumentos de adestramento ao longo do tempo. Investigo, ainda, como os alunos dos tempos atuais reagem às condições de sujeição corporal impostas.

Michel Foucault e Gilles Deleuze servirão como bases teóricas para elucidar a transição histórica dos modelos disciplinares para os modelos de controle. Procuro analisar os setores sociais mais impactados por essas práticas de sujeição e discuto como o desenvolvimento do capitalismo foi essencial para sustentar a docilização dos corpos. Nesse contexto, reflito sobre o modo como as sociedades, ao longo do tempo, buscaram estabelecer uma ordem que, ao invés de criativa, reproduzia opiniões e padrões, tal como apontado por Deleuze. Essa ordem serviu como ferramenta de controle, determinando que os corpos fossem mais eficientes, mas com o mínimo gasto de energia. Amparado nas reflexões de Maurizio Lazzarato, procuro mostrar que a esfera das opiniões, resultado de uma suposta liberdade individual, constitui a dimensão conservadora da memória que, segundo Deleuze, pode e deve ser desestabilizada.

Atualizo a discussão sobre o capitalismo, com base em Christian Laval e Byung-Chul Han, para abordar sua evolução para o neoliberalismo. Nessa conjuntura, exploro como os dois autores articulam a relação entre as empresas privadas e a escola, destacando a tentativa das primeiras de capturar a essência da segunda. Ou seja, o neoliberalismo, enquanto fase evolutiva do capitalismo, deixa de se concentrar apenas no adestramento físico dos corpos e passa a buscar a "captura" da alma dos sujeitos, de forma que eles realizem as mesmas tarefas de antes, mas agora com o "desejo" de executá-las. Judith Butler será retomada neste ponto para destacar que, embora submetida a essas dinâmicas, a singularidade humana jamais pode ser completamente capturada. Sempre haverá resistência. Dentro desse marco teórico, traço o percurso dos alunos em sala de aula, destacando como eles cedem parte de suas subjetividades, ao mesmo tempo em que resistem aos sistemas de sujeição corporal. Os exemplos práticos de resistência dos alunos no território escolar evidenciarão as tensões entre os adultos, que

³ A performance está para além do ato teatral, na medida em que este pode estar contido naquela, enquanto o inverso não é necessariamente o mais aceito nas práticas da cena. Embora as duas linguagens se interseccionem neste estudo, historicamente, cada uma delas mantém seus próprios conceitos teóricos de forma distinta.

reproduzem normatividades de forma automática, e os estudantes, que, embora também carreguem clichês, tentam escapar – mesmo que inconscientemente – dos modelos coercitivos de construção do conhecimento.

Os casos práticos que serão apresentados no capítulo 2 nos conduzirão a dois mecanismos de poder principais: a disciplina e o controle. Com base nas demonstrações práticas das aulas de teatro, é possível notar como o espaço escolar apropriou-se dos métodos mais coercitivos de controle corporal dos sujeitos. Utilizo as reflexões de Erving Goffman, cujas análises serão fundamentais para compreender como, em sua época, certos indivíduos buscavam a mortificação de outros como estratégia para alcançar o controle sobre seus corpos. Paralelamente, procuro atualizar essa perspectiva à luz dos conceitos de Han e Laval, que mostram como o neoliberalismo, ao capturar as almas dos sujeitos, também perpetua a lógica da morte simbólica do outro, tal como observado por Goffman.

Apesar da crueza realista das reflexões desses autores, identifico espaços de resistência e criação dentro dessas condições sufocantes. Por meio da construção do conceito de caos criativo, investigo, com Gilles Deleuze, como os grupos sociais podem reconstruir suas singularidades ao se deixarem atravessar pela luz criativa, livre de opiniões cristalizadas e clichês que imobilizam os corpos. Com base nesse conceito, aprofundo as definições de sujeição desenvolvidas por Judith Butler, analisando como o abandono de normas coercitivas e a adoção de regras menos rígidas podem colaborar para a criação de indivíduos mais autônomos e criativos.

No capítulo 3, examino as práticas dos alunos em sala de aula e além dela. Busco entender como os comportamentos desses sujeitos são influenciados por diferentes modelos pedagógicos e como eles reagem corporalmente às regras escolares que tentam paralisar seus corpos e, consequentemente, sua criatividade.

Pude observar que o professor de teatro deve ampliar suas abordagens pedagógicas para lidar com o corpo do aluno, que exala uma necessidade de libertação das normas escolares. O ensino do teatro precisa ser concebido como um esforço coletivo, no qual professores e alunos colaboram na construção de novas normas em sala de aula, permitindo que o conhecimento alcance seu potencial entre os indivíduos em experiência. Para isso, a observação de professores mais conservadores da escola será essencial para estabelecer um comparativo entre práticas pedagógicas baseadas em normas coercitivas e aquelas fundamentadas em regras menos incisivas e mais criativas. No entanto, constatei que as aulas de teatro, mesmo brevemente, provocaram mudanças no olhar de professores mais tradicionalistas, permitindo-lhes enxergar novos modelos pedagógicos para suas próprias práticas.

Como suporte teórico para o teatro, utilizo os conceitos práticos de Augusto Boal, as noções de drama de Beatriz Cabral e a utilização do texto dramático desenvolvida na prática teatral do diretor Gilles Gwizdek. Procuro mostrar como esses conceitos se interrelacionam e se transformam ao longo do tempo e de que maneira esses autores podem ser entremeados em um movimento rizomático, influenciados por outros meios de produção teatral. Discuto o modo como essas dinâmicas, impactadas por esses autores, também atingem os alunos, provocando neles uma combinação singular de experiências teatrais que vai desde diferentes formas de se fazer teatro até a construção de suas próprias narrativas, por meio da brincadeira e da criação artística.

Como já foi dito, a pesquisa se desenvolve na interface entre os campos da memória e do teatro, adotando uma abordagem interdisciplinar que permite articular teorias e práticas de ambos os domínios. Essa inter-relação, construída ao longo da tese, busca provocar rupturas nos clichês sociais que estruturam a subjetividade dos indivíduos, frequentemente reforçados por normas coercitivas e disciplinadoras.

A relevância dessa abordagem reside na possibilidade de esclarecer como os comportamentos podem escapar dessas estruturas normativas, abrindo caminho para modos de existência menos opressivos e mais criativos. O teatro, ao atuar como um dispositivo de experimentação, permite que os sujeitos desnaturalizem padrões internalizados e explorem novas formas de expressão e agência. Assim, a pesquisa não apenas investiga os mecanismos de sujeição presentes na escola e na sociedade, mas também propõe caminhos para sua desconstrução, apontando para a potência da memória e do teatro na criação de alternativas à normatividade imposta.

CAPÍTULO 1

Ao longo de alguns anos de trabalho como professor de teatro em ambiente escolar, observei um fenômeno que sempre me intrigou: o movimento corporal dos alunos dentro e fora da sala de aula. Em uma escola regular, a diferença entre esses dois espaços é muito significativa. Dentro da sala de aula, o corpo do aluno é fortemente silenciado para que, segundo os professores, ele esteja mais preparado para receber os conteúdos formatados. Fora da sala de aula, os alunos possuem, segundo os professores, um espaço autorizado para se movimentarem com mais liberdade.

Entretanto, parte dos alunos não consegue obedecer a essas regras, consideradas cruciais por alguns professores para o desenvolvimento do conhecimento. Essa ideia de que o corpo do aluno deve se comportar de diferentes maneiras nos espaços escolares está ancorada no imaginário da maioria dos professores, que acreditam que essa condução do ensino é a mais viável para a educação dos sujeitos. Como professor de teatro da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo, observei que os alunos do ensino básico se comportam de maneiras distintas do imaginário dos professores. Percebo o quanto esses professores se preocupam com a mudança de comportamento dos alunos, especialmente no que diz respeito à disciplina corporal. Segundo o modelo disciplinar, como pontuado por Foucault (1986), é por meio da disciplina e do controle que as sociedades buscam uma melhor composição entre a força gasta pelos indivíduos e a máxima eficiência do aparelho corporal para a obtenção de lucros financeiros no sistema capitalista. Dessa forma, noto como os corpos podem ser manipulados, modelados e treinados para se tornarem hábeis dentro de uma instituição. Foucault mostra como a escola, desde seu surgimento como instituição, buscou adestrar os corpos dos sujeitos. O autor destaca que “não é mais simplesmente uma arte de repartir [esses] corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (Foucault, 1986, p. 147).

Um olhar mais atento para o interior da escola revela que, nas filas ou na sala de aula, muitos alunos não conseguem manter o corpo físico parado. Há sempre algum movimento: balançar a cabeça, mexer as pernas e os braços, coçar os olhos e o cabelo, pular, bocejar, cutucar o colega da frente, olhar para trás. Esses movimentos são duramente criticados pelos professores, especialmente quando se trata de manter os alunos enfileirados antes da entrada na sala de aula. Por mais que o aluno entenda que não deve se movimentar quando está enfileirado, é muito difícil para ele manter-se na mesma posição. Para os professores, esses alunos buscam causar desordem dentro da escola, o que, conseqüentemente, prejudicaria a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento transmitido. A primeira questão que me move é: de que

maneira seria possível tornar os espaços escolares menos coercitivos? Ou seja, a escola se torna o espaço com normas tão rígidas que acabam por cristalizar os corpos dos sujeitos em processo de construção do conhecimento. Percebo uma contradição: se o espaço escolar é o local de construção do saber entre os sujeitos e, para esse crescimento, os professores precisam permitir que os indivíduos possam estar livres para criar, como normas restritivas podem colaborar para o desenvolvimento? Regras rígidas que buscam disciplinar os corpos na tentativa de alcançar o silêncio no espaço escolar seriam os dispositivos⁴ mais adequados para a aquisição do conhecimento? Talvez a escola deva refletir sobre o uso de normas menos coercitivas em vez de construir regras rígidas dentro dela. A ideia não é eliminar normas e regras, mas buscar uma certa flexibilidade nas regras atuais. Na verdade, a escola precisa de normas que permitam a criação, ou seja, dispositivos normativos menos restritivos capazes de permitir que o conhecimento se desenvolva.

Dessa maneira, com base em minha experiência com os alunos na escola Joaquim Manuel de Macedo, onde desenvolvo aulas de teatro, pretendo mostrar como é possível desestabilizar normas bastantes coercitivas transmitidas na escola. A ideia é que, por meio de dispositivos⁵ teatrais, seja possível afetar o espaço escolar. Desse modo, as aulas de teatro podem funcionar como fissuras capazes de desestabilizar normas muito rígidas e incentivar nos alunos um novo modelo de norma menos repressiva nos espaços dentro e fora da sala de aula. Para corroborar com essa reflexão, cito alguns exemplos de pesquisadores engajados nessa temática em diferentes regiões do país.

Um dos exemplos dessa dinâmica é a investigação da professora Rosyane Trotta, que analisa os processos pedagógicos de professores no Rio de Janeiro. Sua pesquisa aponta que tais processos se baseiam nas expectativas frustradas vivenciadas pelos indivíduos no cotidiano e utilizam como dispositivo o olhar daqueles que foram marginalizados ou colocados em posições de subordinação. Dessa forma, esses sujeitos tornam-se centrais para a reflexão crítica sobre a sociedade e a busca por formas de superar injustiças e desigualdades⁶.

Outro exemplo é a pesquisa do professor Narciso Telles, em Uberlândia – MG, que evidencia como o oficineiro conduz as atividades de modo a promover um diálogo entre o conhecimento que detém e as experiências socioculturais trazidas pelos participantes. Esse

⁴ O termo "dispositivo" é abordado aqui conforme a concepção de Agamben, que o define como redes heterogêneas responsáveis por articular elementos como discursos, saberes e relações de força, configurando processos de subjetivação que produzem sujeitos. (Agamben, 2009). Este conceito será explorado de forma mais aprofundada no capítulo 3.

⁵ Sob essa perspectiva, observamos que, no teatro, os dispositivos se manifestam na interação entre as práticas teatrais e os corpos dos alunos, atuando como recurso que promovem reflexões acerca de suas experiências e potencializam novas formas de subjetivação. Este entendimento também será abordado no capítulo 3.

⁶ TROTTA, Rosyane; MORAIS, Andreia; RANGEL, Luiza; MANGETH, Ana. Pela linha do trem: a pedagogia do teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 260–272, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019260. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15774>. Acesso em: 31 mar. 2025.

processo possibilita uma troca mútua, na qual diferentes perspectivas se articulam e se enriquecem⁷.

Da mesma forma, o trabalho da professora Caroline da Silva Barbosa, realizado em escolas estaduais do Rio de Janeiro, destaca que a ocupação das escolas pelos alunos pode ser compreendida como uma fissura que, gradualmente, corrói as estruturas estabelecidas e ressignifica aquele espaço⁸.

Embora essas três pesquisas tenham focos distintos da tese aqui apresentada, elas evidenciam que as aulas de teatro possuem o potencial de colocar os sujeitos em uma posição reflexiva, permitindo-lhes, a partir de suas próprias histórias e da coletividade, construir novas formas de enfrentamento às condutas neoliberais.

Consequentemente, desenvolver dispositivos teatrais com os alunos pode ser um caminho para despertar suas consciências sobre a existência de normas mais restritivas. Acredito que a crença de que normas e regras rígidas são ideais para o desenvolvimento dos alunos se dá a partir de modelos disciplinares adestradores presentes no espaço escolar. O adestramento dos sujeitos pela escola, que mais adiante relacionarei não apenas às sociedades disciplinares, mas à sua captura pelo neoliberalismo, visa edificar normas mais coercitivas que silenciem os corpos dos alunos. É importante ressaltar que, embora o neoliberalismo se preocupe com a gestão das subjetividades, ele não deixa de utilizar mecanismos disciplinares. Com base nos apontamentos de Laval (2019), pretendo destacar que, atualmente, o uso de mecanismos disciplinares para controlar os corpos dos alunos pode refletir concepções fundamentais do neoliberalismo. Esses conceitos serão abordados mais detalhadamente ao longo do estudo. De acordo com o autor, é necessário que se lute contra essa imposição neoliberal sobre as escolas públicas, mantendo dessa forma o território escolar mais democrático e igualitário. Segundo Laval: “é preciso lutar contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases mesmas da escola pública”. (Laval, 2019, p. 14). Assim, por meio das aulas de teatro, ao descortinar os olhares dos alunos, talvez seja possível uma via de escape para tais sujeições.

Nas práticas teatrais, posso deixar mais claro de que maneira percebo que os alunos estão buscando modelos menos invasivos de aprendizagem. Ao observar os alunos nas aulas de teatro, noto que eles apresentam diferentes níveis de concentração para cada exercício proposto. Seus corpos estão constantemente buscando novidades, e, por isso, os exercícios aplicados têm

⁷ TELLES, Narciso. Teatro Comunitário: Ensino de Teatro e Cidadania. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 066–071, 2017. DOI: 10.5965/1414573101052003066. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101052003066>. Acesso em: 31 mar. 2025.

⁸ BARBOSA, Caroline da Silva. Teatro e ocupação: possíveis diálogos com as práticas de Teatro e Comunidade. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 121–140, 2020. DOI: 10.5965/2358092521232020121. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/17492>. Acesso em: 31 mar. 2025.

um tempo de afetação reduzido. Em uma aula de cinquenta minutos, é possível desenvolver cinco exercícios diferentes para a mesma turma. Esse modelo mostra que os alunos passam superficialmente pelas práticas, diminuindo o tempo de sensibilização em cada uma. No entanto, quando permito que a prática sofra modificações a partir da perspectiva dos estudantes, constato que eles se engajam muito mais. Ao afrouxar as regras do jogo com os alunos, eles começam a criar mais. Na verdade, quando torno as regras e normas do jogo menos coercitivas, eles são capazes de desenvolver com maior facilidade uma linha de pensamento sobre o exercício proposto na aula de teatro. Noto que essas aulas produzem uma mudança no corpo dos estudantes subordinado às normas do ambiente escolar para um corpo mais expressivo, caótico, não disciplinar.

É importante pontuar que, para quem observa de fora, esse modelo de aula pode parecer descontrolado, e o professor pode parecer incapaz de disciplinar os alunos. As aulas de teatro podem ser vistas como um “verdadeiro caos”. No entanto, essa estruturação caótica dos dispositivos teatrais em sala de aula se dá pela reconstrução das ideias trazidas pelos alunos ao longo da aula. Nessa conjuntura, o caos passa de algo negativo para algo positivo e criativo. Ao permitir a modificação dos dispositivos teatrais pelos alunos, o professor autoriza que um pouco de “caos criativo” (conceito que será explicado mais adiante) invada os corpos dos sujeitos, provocando um aprofundamento na sensibilização dos alunos. A dinâmica da aula traz diferentes modelos de representação teatral e dispositivos teatrais. Não existe uma linha a ser seguida; ela é construída ao longo da aula. O caos criativo ajuda a refletir como o pensamento do aluno se dá na construção da aula de teatro, que é altamente vital. E se a aula de teatro é tão essencial quanto a própria vida, ela precisa ser constantemente recriada.

Neste ponto, me ancorarei no conceito de “caos criativo” de Deleuze (2010). O autor utiliza a imagem do guarda-sol, que remete à proteção do sujeito em relação a algo que pode queimá-lo, que pode atravessá-lo e “causar danos”. Analogicamente, esse lugar de proteção é aquele no qual o indivíduo insere todas as suas opiniões e convenções construídas ao longo de sua existência. Assim, seus clichês levantados a partir de opiniões cristalizadas estariam protegidos do caos que poderia penetrá-lo. Entretanto, o poeta e o artista são capazes de provocar aberturas ou fendas nesse guarda-sol, permitindo, dessa forma, que a luz criativa atravesse esse indivíduo que se encontra protegido. O artista ou o poeta, ao provocar essa fissura, permite que um pouco de caos alcance as fendas, e assim a luz criativa encontra, como uma nova visão, o sujeito. As aulas de teatro provocam fissuras no guarda-sol que protege os alunos de seus clichês, incentivando-os a desenvolver aberturas que permitirão a passagem de um pouco de caos criativo, despertando a criatividade de cada um. Ao trabalhar com dispositivos teatrais menos impositivos em sala de aula, o professor incentiva a construção do

conhecimento de maneira menos autoritária. Esse caminho provoca a desestabilização das normas por meio do caos criativo, utilizando o teatro como dispositivo. Apostamos, desse modo, que, as opiniões e os clichês normativos dos alunos sejam passíveis de mudanças.

A escola como espaço imagético do aluno

Neste ponto, precisamos delinear o território que estamos buscando compreender: os sujeitos em experiência teatral no ambiente escolar. Ao longo deste trabalho, denominaremos o espaço escolar como território escolar. No entanto, não desejamos restringir os sujeitos a esse único campo de pesquisa, mas sim ampliar a ideia de território ou espaço escolar, pois entendemos que os indivíduos transitam por áreas distintas com características e estruturas normativas semelhantes.

Para um maior esclarecimento sobre a palavra território, podemos refletir que toda ação desenvolvida pela sociedade ocorre e se concretiza no território, através das relações sociais em diferentes escalas – local, nacional e global – afetando a vida social, política, econômica e cultural das comunidades. O território é, portanto, um produto da ação cultural de um grupo, e o apego a um lugar específico não se deve ao espaço em si, mas ao que os indivíduos constroem ali (Haesbaert, 2006). Dessa forma, os valores culturais que conectam identitariamente os indivíduos ao espaço são essenciais.

Apoiado em Milton Santos (2006), podemos afirmar que cultura e territorialidade são, em certo sentido, sinônimos, pois a cultura é fruto das interações sociais e da vivência, assim como a territorialidade resulta da ocupação do espaço e das relações entre o homem e o ambiente. Esta ideia é reforçada pelo ponto de vista de Rogério Haesbaert (2006), que considera a formação de territórios através da identificação, significação e apropriação dos espaços. Assim, ao discutirmos territorialidade, estamos abordando necessariamente a dimensão simbólica ou cultural do espaço. O território cultural é visto como um espaço onde as paisagens são moldadas e os ambientes transformados em artefatos sociais.

Compreendemos que a concepção da cultura como uma manifestação contingente, surgida das relações estabelecidas nos diferentes territórios, facilita o entendimento de que qualquer sociedade pode criar nichos culturalmente identificáveis através de símbolos, práticas e comportamentos. Neste trabalho, usamos esse termo no contexto social para indicar que algo não é intrínseco ou essencial, mas sim resultado de circunstâncias, escolhas ou eventos particulares que poderiam ter sido diferentes. O que nos interessa é que o território escolar, por meio do comportamento repetitivo, desenvolve práticas com normas mais coercitivas. Ao mesmo tempo, como estamos abordando neste trabalho o território da Ilha de Paquetá, também

entendemos que o espaço da Ilha, que envolve o espaço da escola, também delinea o modelo territorial. Nele são criados e se desenvolvem símbolos culturais carregados de normas e regras para aquela comunidade.

A partir dessa perspectiva, buscamos ampliar o campo da pesquisa para uma melhor compreensão do território escolar. Os espaços onde foram realizadas as oficinas teatrais com os alunos foram três: uma escola pública de educação básica, com sujeitos entre doze e quinze anos; uma universidade pública, com indivíduos de dezoito a quarenta anos; e, por fim, um curso privado, com um aluno de cinquenta anos. O leitor perceberá que são três modelos institucionais distintos, situados em territórios aparentemente diversos, com alunos de diferentes idades. No entanto, algo em comum está presente nesses três espaços, apesar das diferenças etárias dos alunos.

A semelhança que observamos nesses três contextos é o tempo em que foram estabelecidas as normas territoriais. Suspeitamos que as experiências educacionais desenvolvidas nesses espaços, por meio de inúmeras regras, provocaram uma cristalização coletiva de normas consolidadas ao longo das décadas. Se perguntarmos aos alunos de qualquer uma dessas instituições o que o espaço escolar representa, mesmo que suas respostas sejam preconcebidas, é provável que apontem a escola como um lugar de regras e normas a serem obedecidas. Ao pensar nos modelos escolares, nossa memória nos remete a um lugar onde as regras não podem ser infringidas. Essa concepção de empacotamento escolar, desenvolvida ao longo dos anos, ancorou o imaginário dos sujeitos que transitam por esses três espaços.

Uma observação evidente nas oficinas realizadas nos três locais é que todos os participantes apresentaram comportamentos muito semelhantes. Como esses sujeitos tinham em mente (imaginário) que estavam participando de uma aula de teatro em um ambiente escolar tradicional, acabaram por associar a atividade teatral à ideia opressiva de que a escola é um lugar de encarceramento do conhecimento.

Mesmo conscientes de que estavam participando de uma aula livre de teatro, acabavam por se comportar de maneira tradicional, como qualquer aluno em ambiente escolar. Havia horários para chegar, comer, estudar, praticar a oficina e ir embora. Ao trazerem todas as normas tradicionais da escola, também expressaram afirmações e questionamentos típicos, como: “Não vou fazer”, “Hoje não estou a fim”, “Isso vale nota?”, “Tem que escrever?”, “Pode ser em grupo?”. Essas normas e regras povoam o imaginário de construção de uma sala de aula, tanto dos alunos quanto do professor que aplicava a aula.

Apesar de, nos três grupos, compreendermos que a experiência era escapar das normas mais coercitivas, ainda se fazia necessário, para uma melhor construção do conhecimento, que os participantes se deparassem com regras que já não tinham necessidade de estar presentes. A

pergunta que fica é: por que ainda insistimos em uma concepção de escola desenvolvida há tanto tempo que termina por engessar os sujeitos?

Deixemos essa pergunta reverberar ao longo de nossa escrita e partamos do princípio de que falaremos do aluno no contexto do território escolar. Se ele está em uma instituição privada ou pública, se é um adolescente ou um adulto, não será nosso foco principal nesta trajetória. O que nos interessa é o comportamento na relação entre o professor e os alunos e, ao mesmo tempo, como ocorre a troca de conhecimento teatral entre os sujeitos em experiência. O que compreendemos ao longo da pesquisa, a partir da observação do comportamento dos alunos e de suas falas no cotidiano escolar, é que boa parte deles tinha uma ideia muito bem estabelecida de uma escola concebida para desenvolver valores de coerção e domesticação sobre o outro⁹. Portanto, ao mencionarmos "o aluno" ao longo do texto, estaremos nos referindo ao imaginário desses alunos em experiência.

O que buscamos provocar nesse contexto imagético, por meio do teatro, são outras formas “deformadas” da realidade que os alunos imaginam conhecer. Como pontua Ruiz: “A formação sem forma é um andar e um voar insurgente, lado a lado, com a organização anticolonial planetária e em solidariedade direta com todos os soldados do amor”. (Ruiz, 2023, p. 34). Para deformar a forma, precisamos caminhar olhando para nossa própria formação ao mesmo tempo que lutamos para uma ideia sem forma. De outra maneira, as normas e regras serão diferentes, mas procuraremos que sejam menos invasivas do que as anteriores.

Não pretendemos homogeneizar a ideia de que todo espaço escolar seja um lugar de domesticação humana, nem causar desconforto ao leitor sugerindo que não há uma saída positiva para esse modelo comportamental escolar. No entanto, não podemos ignorar a possibilidade de que, para a maioria dos estudantes e professores, talvez, o território escolar há muito tempo deixou de cumprir sua principal função: a construção do conhecimento por meio de relações humanas afetivas em experiência. Nosso objetivo é provocar uma reflexão sobre essa zona escolar apresentada, mesmo que seja uma representação negativa do imaginário daqueles que vivem essa experiência nesse território.

Desde a década de 1960, Goffman (1974) tem oferecido reflexões críticas sobre diversas instituições, assim como Foucault (1986), que nos instiga com a ideia de uma certa docilidade internalizada pelos indivíduos. Esses dois autores, tão relevantes para a compreensão do funcionamento institucional, serão explorados mais adiante no texto. Por meio de suas análises, fundamentaremos de forma mais sólida esta discussão.

⁹ Nos capítulos posteriores trarei exemplos das falas dos alunos que me conduziram a essa ideia.

O território escolar: a Ilha

Após identificar os pontos internos em discussão, é importante apresentar ao leitor os espaços externos à sala de aula. A Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo está situada na Ilha de Paquetá, na cidade do Rio de Janeiro. Na divisão administrativa municipal, a Ilha é considerada parte do centro da cidade. A distância entre a Ilha e o continente é de quinze quilômetros, e a travessia é realizada exclusivamente por barcas, com uma duração média de cinquenta minutos a uma hora e vinte minutos. De acordo com o censo do IBGE (2021)¹⁰, a Ilha possui 3.612 habitantes. Por muito tempo, a Ilha foi conhecida por sua atmosfera pacata, tranquila e nostálgica, sendo um refúgio para escapar do ritmo acelerado dos grandes centros urbanos. Com características rurais, a Ilha não possui asfalto e a circulação de carros particulares é proibida. Antigamente, o transporte era predominantemente feito por charretes puxadas por cavalos; atualmente, essas charretes foram substituídas por veículos elétricos conhecidos como "charretes elétricas", enquanto os cavalos deram lugar a carrinhos elétricos de golfe. O principal meio de locomoção na Ilha são as bicicletas, tanto as convencionais quanto as elétricas. A maioria das crianças se desloca para a escola de bicicleta, para as quais a escola disponibiliza um bicicletário para estacionamento.

Existem diversos grupos culturais na Ilha que se dedicam a preservar as tradições e celebrações locais. Os cortejos de São Roque, o dia de São Cosme e Damião, a Folia de Reis, o Carnaval com os cortejos do grupo Pérola da Guanabara e o Boto Marinho são alguns exemplos de festividades que ocorrem anualmente em toda a extensão da Ilha.

Há oito anos, quando comecei a lecionar teatro na escola, tive a oportunidade de participar de um desses grupos e atuar no cortejo de São Roque. Fiquei impressionado com a baixa participação dos alunos da escola no evento, que mobilizava uma parcela significativa dos moradores da Ilha. As crianças que se envolviam no cortejo geralmente estavam cursando o ensino fundamental I, com idades entre seis e dez anos. Era raro ver um adolescente do ensino fundamental II (anos finais) participando da procissão.

Com o passar dos anos, observei uma diminuição no número de alunos da escola envolvidos como agentes criativos no evento. Ao mesmo tempo, por eu ser o professor de teatro da escola, existia uma insistência, a partir dos grupos tradicionais da Ilha, para que eu conseguisse trazer os alunos da escola para a apresentação. Essas apresentações exigiam vários dias de ensaios antes do cortejo, além de um ensaio geral no dia da festa ou no dia anterior.

¹⁰ Fonte: CNN BRASIL. IBGE divulga dados do censo de Paquetá, ensaio para o nacional de 2022. CNN Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ibge-divulga-dados-do-censo-de-paqueta-ensaio-para-o-nacional-de-2022/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

Todos os participantes tinham adereços de cena, figurinos e uma cena a ser narrada corporalmente ao longo da caminhada. Ao final, ocorria uma grande apresentação teatral e a finalização dos trabalhos artísticos.

Curiosamente, comecei a questionar os alunos durante as aulas de teatro sobre o motivo de sua não participação no evento artístico. A maioria deles expressava descontentamento e alguns afirmavam que participar dessa celebração era extremamente embaraçoso. Inicialmente, percebi que, por viverem em um local muito pequeno, talvez a vergonha decorresse do fato de todos se conhecerem, o que os fazia hesitar em participar como atores.

A partir desse ponto, decidi realizar as aulas de teatro fora da sala de aula, oferecendo-lhes um ambiente mais amplo para explorar sua expressão cênica e talvez diminuir a sensação de exposição. Utilizamos todo o espaço externo da escola, incluindo áreas além dos muros. Na frente da escola, há um coreto onde realizamos diversas intervenções performáticas baseadas nos conceitos do teatro grego, recitando textos para que as pessoas que passassem na rua pudessem ouvir.

Com o tempo, percebi que o problema não era exatamente a vergonha de se expor aos outros, aos colegas, pois todos os alunos que frequentavam a escola também se encontravam fora dela, e se viam em todos os lugares da Ilha. Não havia onde se esconder. Nossas apresentações nos coretos, nos pátios da escola e até mesmo nas salas de aula dos colegas eram suficientes para causar algum constrangimento, caso houvesse. No entanto, para minha surpresa, a grande maioria dos alunos gostava de se apresentar aos outros. Eles se permitiam interpretar diferentes personagens e contar histórias para serem apreciadas por todos na escola.

Para os alunos, a principal diferença entre o cortejo e as aulas de teatro realizadas na escola era a possibilidade de contar suas próprias histórias, sem seguir um roteiro pré-fixado de uma fábula que pouco lhes interessava, como frequentemente ocorria nas procissões religiosas. No espaço escolar, iniciei com eles o estudo da performance. O uso desse dispositivo conseguiu, de certa forma, redirecionar atitudes que, para os alunos, eram consideradas vergonhosas, transformando-as em comportamentos menos preocupados com a opinião de quem estava fora da cena.

Conceitualmente, na performance teatral, não há a necessidade de se criar um sentido específico para a história que está sendo contada. A fábula deixa de ser o elemento central do teatro. Assim, a performance convida ator e espectador a construírem a cena juntos: enquanto um realiza a ação, o outro a assiste e, a partir de suas próprias referências, constrói seu próprio significado. Nas aulas de teatro, os alunos compreenderam que, na performance, não precisavam necessariamente atribuir um sentido fixo a suas histórias; esse sentido era construído em conjunto com aqueles que assistiam às apresentações. Esse modelo de construção

cênica oferece uma perspectiva diferente tanto para quem atua quanto para quem assiste, bem distinta do modo teatral apresentado no cortejo. Para melhor esclarecimento do leitor, explicaremos com mais detalhes, adiante, os diferentes dispositivos teatrais que foram utilizados com os alunos.

Assim, a vergonha não era mais um problema. No entanto, o desejo de participar dos cortejos religiosos ainda era muito reduzido. Talvez para esses alunos que cresceram na Ilha, a construção do significado das memórias desse território não seja a mesma dos grupos mais tradicionais que lá residem. Para os que nasceram no século XXI, a significação dos elementos presentes nos cortejos religiosos já não é a mesma; ou seja, esses significados mudaram. Na verdade, embora haja uma crença na Ilha de que as tradições devam ser transmitidas aos descendentes, há um espaço que se renova constantemente nos alunos que aspiram a viver além da Ilha. Observo que as crianças devem ter desenvolvido significados diferentes daqueles criados por seus pais ao longo dos anos. Por outro lado, os responsáveis por essas crianças ainda insistem que elas participem, mesmo que contrariadas, dos diferentes cortejos.

Esse comportamento afetava diretamente as aulas de teatro. Era possível observar que as apresentações teatrais dos alunos ficavam frágeis e limitadas, com certa restrição de ideias, pois os alunos não tinham assuntos diversos para abordar. Eles não viam coisas diferentes e, portanto, falavam sempre sobre os mesmos temas. Assim, devido às aulas de teatro, senti a necessidade de levá-los a conhecer diferentes dispositivos culturais. Notei que os responsáveis não tinham o hábito de levá-los aos museus, às peças de teatro ou aos lugares históricos da cidade do Rio de Janeiro, a qual os alunos não tinham ideia do que era. Os responsáveis apenas passavam por esses espaços com seus filhos, sem realmente observar o que os cercava. Dessa forma, as referências de memórias dos alunos eram limitadas à cultura da Ilha ou as histórias que eles viam e ouviam do território. Esse "enxergar" das diversas relações culturais acontece com as aulas de teatro. Ao levá-los a dispositivos culturais fora da Ilha, eles ampliavam seu repertório de conversação e discurso, o que, conseqüentemente, tornava as aulas muito mais ricas. Portanto, ao perceber as condições conflitantes entre os alunos da escola e a maneira como os grupos tradicionais da Ilha conduziam o olhar cultural dos sujeitos, comecei a implementar atividades culturais além de Paquetá, com o objetivo de expor os alunos a diferentes modelos culturais.

Para compreendermos de que maneira as memórias dos alunos, são capazes de influenciar seus comportamentos na escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento das aulas de teatro, precisamos definir o conceito de memória segundo Lazzarato.

O autor traz uma reflexão sobre a ideia de afecção e afeto. Para ele, as afecções são os eventos ou processos pelos quais os corpos são afetados e transformados em suas relações com

outros corpos e com o mundo ao seu redor, desempenhando um papel crucial na dinâmica da realidade e na emergência de novas formas de ser e de pensar; e o afeto está ligado ao nosso modo de sentir. Lazzarato pontua: “a afecção traz consigo uma representação do que me afeta, enquanto o afeto é uma forma de pensamento não representativo”. (Lazzarato, 2002, p. 215). Essa sucessão de ideias, desencadeadas ao mesmo tempo em nossas mentes, provoca em nós uma variação; nela pode-se notar um aumento e/ou uma diminuição da força de existir ou do poder de agir dos sujeitos, que, conseqüentemente, expressa a transição de um estado para outro. Percebemos que com os alunos essa condição também está presente. Por não serem afetados pela cultural local da Ilha de Paquetá, eles não têm interesse em entrar em ação. Entretanto, quando suas afecções são estimuladas por outras formas culturais, vemos um aumento em seus modos de agir. Desse modo, ao refletirmos sobre os rastros das memórias de cada sujeito, podemos observar que a construção de suas experiências acontece na variação da capacidade de imprimir e receber a impressão de desejos e crenças de outros sujeitos. Neste modo de captura das experiências dos sujeitos que se desenvolve a construção de suas histórias de vida, e a elas incluem tanto uma transmissão atrelada ao passado quanto uma abertura para o futuro. A construção dessas memórias será diferente em cada sujeito. Como pontuado por Lazzarato: “existir é, essencialmente, sentir, e sentir é, fundamentalmente, diferenciar”. (Lazzarato, 2002, p. 216-217).

Corroborando com este pensamento, Jorge Larrosa Bondía nos diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (Bondía, 2002, p. 21). O sujeito, ao ser tocado pelo que é diferente dele, ao atribuir sentido ao que lhe acontece no dia a dia, desencadeia novas aberturas nas variações das potências do sentir. É por meio das diferentes experiências que tocam os alunos no território escolar que ocorrerão os aumentos e as diminuições no sentir desses indivíduos. Todos os dias se passam muitas coisas com os alunos, porém nem tudo para eles produz sentido. Assim, a força de existir e o poder de agir dos sujeitos está ligada ao modo que as afecções e os afetos se arranjam nas experiências que de fato passam, acontecem e tocam esses alunos. Lazzarato pontua que,

A história, assim como o eu, flutua sobre a sedimentação das tradições e dos costumes - misturados, combinados, coordenados -, sobre os quais se agitam constantemente alguns pontos brilhantes e multicoloridos, cujo rastro é chamado história. A história é uma sucessão e uma acumulação de eventos an-históricos, de invenções. (Lazzarato, 2002, p. 240).

Observamos que a invenção, assim como a criação, se dá por intermédio das tradições e dos costumes, em que, quando misturados, combinados, coordenados, por meio de diferentes arranjos de experiências, são capazes de se tornar o brilho e as cores dos rastros da história.

Esse acúmulo de acontecimentos que cada sujeito é capaz de desenvolver torna-se um evento além da história concreta. Em verdade, os indivíduos criam as invenções históricas. Assim, as representações e as crenças são elementos fundamentais na construção e no funcionamento das sociedades humanas. É por este viés que iremos refletir sobre a ideia de rastros de memória. Essencialmente, os rastros referem-se à maneira como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor, bem como aos valores, normas e ideais que orientam seu comportamento e suas interações sociais.

Talvez os conflitos entre os sujeitos tanto no espaço escolar quanto nos espaços culturais desenvolvam-se do cruzamento entre as diferentes normas que incidem sobre cada indivíduo, somadas à abertura que possui a memória de inventar/criar, de certa maneira, outras possibilidades normativas. Na verdade, cada aluno chega à escola com sua história; ou seja, cada sujeito já tem edificado em si um rastro de memória social disciplinadora. Como cada corpo foi construído a partir de diferentes dimensões de memória, notamos que os conflitos nos espaços escolares se desencadeiam na aproximação ou distanciamento que esses corpos realizam entre si a partir de normas que lhes são impostas e normas que eles mesmos estabelecem, e que foram desenvolvidas por meio de diferentes modelos disciplinadores. Como demonstrado por Lazzarato, esse convívio corpóreo-social que os alunos desenvolvem ao longo de suas vidas é provocado pelas diferentes cadeias de afecções que os atravessam no dia a dia, em que seus corpos são transformados no encontro dos sujeitos por meio do contato relacional que esses indivíduos vão tecendo uns com os outros.

Nessa trilha de pensamento, notamos que para Lazzarato a diferença desses afetos está no tempo. O que se nota e o que torna diferente é a duração, é o tempo em que acontece. Segundo Lazzarato:

A memória [...] é o que simultaneamente produz, conserva e acumula a diferença (ou o tempo). É a partir da diferença (do tempo) e da memória que o problema do corpo e da mente, de sua distinção e da diferença que o poder de criação e repetição dos seres humanos e dos seres vivos pode ser compreendido. (Lazzarato, 2002, p. 217).

Em seu modo de pensar, a memória não é formada por um conjunto de lembranças prontas e estanques. A memória é ao mesmo tempo conversadora e criativa. Apesar dos alunos terem a memória cultural do território em que vivem, buscam, ao mesmo tempo, novos modelos culturais de criação. O que procuramos compreender nos comportamentos dos alunos no espaço escolar é como o corpo e a mente desses sujeitos utilizam o seu passado (hábitos, memórias, afetos, linguagem, representações etc.) que não agem mais em vista de suas ações futuras.

Assim, acreditamos que exista uma possível sensibilidade corporal nos sujeitos capaz de fazer brotar a consciência no instante em que seus corpos são silenciados por uma memória

reprodutora de normas conservadoras (onde se encontram os hábitos), mas também no momento em que são atravessados por memórias criativas que lhes permitem corporificar suas singularidades (lugar da diferença em que estão inseridas suas necessidades).

Compreendemos que o aluno por si só não tem essa consciência do uso de suas memórias – tanto conservadoras quanto criativas. Entretanto, podemos observar nas experiências entre as relações existentes dentro do espaço escolar que essas memórias o tempo todo são ativadas nos corpos dos sujeitos, ocasionando, a partir de então, impulsos corporais em resposta à provocação sensível que recebem do outro que está em relação. Essa ativação das memórias dos alunos se dá pelo fato de que é função da memória preservar e acumular o passado no presente para agir. (Lazzarato, 2002). Qualquer percepção que os alunos possam ter em suas ações está atrelada ao desenvolvimento do tempo em que é requerida uma força que conserva o anterior no posterior, o passado no presente. (Lazzarato, 2002). É na inter-relação com o outro que observamos a existência de uma aproximação ou afastamento desses diferentes rastros de memórias.

Notamos que o comportamento dos alunos de ir de encontro às normas do espaço escolar talvez se dê, como aponta Lazzarato, a partir das memórias do passado que são trazidas no momento presente, por meio das necessidades desenvolvidas pelos sujeitos e que, conseqüentemente, acabam por impulsionar seus modos de agir. E, de certa maneira, por meio de suas crenças necessárias daquele momento, agem de uma forma que, para eles, é harmoniosa. Por outra perspectiva, também é possível observar que se o aluno tem a capacidade de escapar dessas normas, talvez, por meio de uma memória mais criativa, seja possível desenvolver, a partir de suas diferentes necessidades, modelos de vida menos conflituosos. Assim, entendemos que os alunos realizam esses desencadeamentos corpóreos-sociais pelo fato de suas memórias estarem conectadas com o seu antes e o seu depois, ou ainda, o instante de duração que liga o seu passado com o seu futuro.

Dessa forma, acreditamos na presença de uma sensibilidade corporal latente nos indivíduos, capaz de despertar a consciência no momento em que seus corpos são influenciados por memórias que reproduzem normas conservadoras, assim como quando são tocados por lembranças criativas que lhes possibilitam expressar suas singularidades. Lazzarato vai entender que só agimos no mundo por meio dos hábitos e costumes sociais. A sociedade também necessita, para existir, dos elementos sensoriais e materiais desses hábitos e costumes. Esses funcionam nos seres humanos de modo inconsciente por meio da relação entre o nós e a sociedade. (Lazzarato, 2002). Lazzarato observa que a constituição de unidade dos sujeitos se dá por meio da repetição que existe entre as relações de diversidade do sensível e as diferenças existentes do tempo. Para Lazzarato “[...] o hábito (ou o costume), produto da repetição, tem

uma dupla face: uma que olha para a diversidade da qual ela procede e a outra que está voltada para o meio que a reproduz, que a imobiliza, que a fixa em rotina” (Lazzarato, 2002, p. 228). Os alunos imbuídos de seus hábitos e costumes adquiridos tanto em casa quanto no espaço escolar vão repetir esses modos de agir no instante em que estiverem em relação com os outros. Entretanto, como aponta Lazzarato, esses costumes construídos por meio da repetição têm dois olhares: um que é criativo/diverso e o outro que imobiliza e se fixa no cotidiano de uma forma conservadora.

É possível observarmos nas interações dos alunos dentro do ambiente escolar que essas memórias, tanto as conservadoras quanto as criativas, são constantemente acionadas nesses indivíduos, resultando em impulsos corporais em resposta aos estímulos sensoriais recebidos, de uma forma imobilizadora e/ou diversa, na interação entre esses sujeitos. Lazzarato diz que

tudo o que imaginamos, tudo o que pensamos tende a se perpetuar em hábitos cerebrais, assim como tudo o que está na moda em nossas sociedades, seja livros, peças de teatro, produtos manufaturados ou outros, tende a enraizar-se em costume nacional. [...] Existem correntes (ou fluxos) de imitação que se encontram, confrontam, repercutem, da mesma forma, na associação das células cerebrais (cérebro) e na associação dos cérebros (sociedade). Essas correntes, ao se encontrar, inventam e constituem as quantidades sociais e os valores. Essas correntes são forças associativas, atrativas, que provocam arranjos diversificados, concentrando-se, contraindo-se nas unidades temporais do eu e da sociedade, podendo também se dissipar para entrar em novos arranjos. (Lazzarato, 2002, p. 227).

De outra maneira, são nas relações que os alunos constroem uns com os outros que notamos os diferentes rastros de memórias. Observamos que as respostas corporais dos alunos no espaço escolar nada mais são do que arranjos diversificados aos estímulos que recebem das interligações vivenciadas no ambiente. Sabemos que é através da memória que as normas mais conservadoras são transmitidas; entretanto, há uma memória criativa que se atualiza de maneiras diversas, desencadeando arranjos multifacetados que se concentram, contraem-se nas unidades temporais do eu e da sociedade, podendo também se dissipar para entrar em novos arranjos. Uma memória mais criativa e menos conservadora pode ser provocada a partir dessas correntes que se encontram, inventam e constituem os valores sociais. É por meio dos novos arranjos, dessas normas mais conservadoras, que são desenvolvidas as aulas de teatro, em que os alunos adquirem dispositivos capazes de despertar nos sujeitos, de uma forma positiva, a percepção da força dessas correntes associativas.

Destacamos que, através da memória, os indivíduos têm a capacidade de transitar de um modelo normativo mais conservador para novas possibilidades criativas. Na pesquisa buscamos fazer com que os alunos, de certa forma, se deem conta de que há uma construção de memória com padrões conservadores, para que possam, por meio de uma memória criativa estimulada

pela prática teatral, libertar-se independentemente dos modelos de normas conservadoras que lhes são impostos. De outra maneira, por meio dos exercícios teatrais utilizando da repetição de movimentos corporais nas aulas de teatro, podemos alcançar nos sujeitos uma condição para a criação. (Lazzarato, 2002). Para Lazzarato “A imitação é simultaneamente a condição da produção e reprodução de uma rotina e o que permite a bifurcação, a criação de novas combinações”. (Lazzarato, 2002, p. 229). O aluno, ao repetir a imitação de seus costumes na aula de teatro, irá construir diferentes caminhos da própria história que está contando. É por meio de novas combinações ao contar suas histórias que os sujeitos no teatro reconstroem seus valores sociais.

Foi movido por essas ideias que busquei, como mencionei mais acima, a ampliação do território cultural dos alunos explorando atividades fora da Ilha. Como professor de teatro, sempre busquei ampliar o repertório dos alunos, utilizando tanto as lendas e histórias locais da Ilha quanto as narrativas que surgiam quando eles saíam de Paquetá. A condição geográfica da Ilha foi fundamental para estabelecer essa conexão entre o que ocorre dentro e fora de seu contexto. Uma das vantagens de Paquetá é que sua saída principal é pela Praça XV, onde há muitos museus próximos, facilitando o acesso a pé. O procedimento na escola era o seguinte: realizava pesquisas e entrava em contato com os museus e teatros nas proximidades para verificar as exposições e apresentações em cartaz, assim como os procedimentos para levar um grupo grande de alunos. Percebi que havia uma ampla variedade de opções culturais disponíveis.

O próximo passo era comunicar a direção da escola e depois os alunos e seus responsáveis. Na escola, eram feitas triagens para determinar quais turmas seriam mais adequadas para participar inicialmente dos eventos. Na época, como não era comum a escola realizar saídas extracurriculares, havia procedimentos burocráticos para garantir ao máximo a segurança dos alunos. Porém, o processo com os alunos era bastante tranquilo, pois era evidente o desejo deles de sair da Ilha.

Gradualmente, fui incorporando na escola uma rotina que envolvia tanto a comunidade escolar quanto a comunidade da Ilha em uma grande mobilização para levar os alunos a eventos culturais no centro da cidade. A comunidade da Ilha também colaborava, com alguns responsáveis se disponibilizando para acompanhar as saídas e ajudar a cuidar dos grupos que participavam dos eventos.

Com o tempo, essa prática de participar de eventos culturais se tornou o motor propulsor da escola, como se fosse o combustível que acelerava seu coração. Foi possível perceber que bastava eu passar pelos corredores da escola com um pequeno monte de autorizações para saídas, que os alunos logo se animavam para descobrir quais turmas iriam participar dos eventos

culturais. A empolgação era tanta que os alunos dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental viravam para mim e diziam: "Professor, quando eu crescer, também quero ir ao passeio com você".

No início das saídas, eu não levava os alunos mais novos, por questões de segurança e logística necessárias para levá-los aos estabelecimentos culturais. No entanto, em um ano, consegui levar uma turminha do terceiro ano para uma exposição, e talvez tenha sido o evento mais marcante tanto na vida desses alunos quanto na da escola e da comunidade. Primeiro, houve uma grande participação dos responsáveis em ajudar a levar os alunos pequenos. Segundo, o local da exposição era muito mais distante e foi percorrido todo a pé. Terceiro, a caminhada entre o museu e o ponto de desembarque das barcas proporcionou aos alunos a experiência de contemplar toda a arquitetura histórica da cidade do Rio de Janeiro.

Além dos elementos mencionados, o que foi curioso foi que essa saída acabou se transformando em uma performance de rua. Como a distância entre a Praça XV e a exposição era muito longa para as crianças pequenas, toda a sociedade que estava na rua no centro da cidade acabou por ajudar um pouco as crianças a chegar ao seu destino final. Sem nenhum acordo prévio, quando as pessoas viam a fila de trinta e cinco crianças de seis a oito anos caminhando, imediatamente perguntavam: "Para onde vocês estão indo?" E as crianças respondiam prontamente: "Vamos passear no museu". Como se essa resposta autorizasse certos grupos sociais a se juntarem à nossa caminhada até nosso destino. Naquele dia, até mesmo a polícia se dispôs a acompanhar nosso grupo, criando barreiras para impedir a passagem de carros e caminhando lado a lado com as crianças. O mais interessante dessa ação performática é que, embora tenha sido concebida e desenvolvida há alguns anos, ela continua sendo assunto recorrente nos corredores da escola. Talvez possa-se considerar essa ação um dos caminhos possíveis na construção do conhecimento social dos sujeitos.

Esse acontecimento faz refletir que, ao provocar os alunos por meio das aulas de teatro, é possível despertar neles a curiosidade sobre o mundo que os cerca. Ao mesmo tempo, alimenta-se essa curiosidade dos sujeitos em relação ao mundo por meio das saídas dos alunos para eventos culturais. Os desdobramentos dessas ações se refletiam no ambiente escolar quando os alunos compartilhavam com seus colegas suas experiências do passeio. Ao retornarem do museu ou do teatro, o assunto do dia seguinte, tanto na escola quanto na Ilha, era o que aconteceu no evento.

Particularmente, a saída com os alunos pequenos tornou-se uma potência criativa de construção de conhecimento e de novos valores socioculturais. Isso despertou algo que talvez estivesse adormecido há muito tempo nesses alunos, que não desejavam mais participar dos cortejos da Ilha por não dialogarem com suas realidades atuais. Era evidente o empenho dos

alunos em querer escapar da Ilha e conhecer o mundo além dela. Quando isso acontecia, eles se sentiam como estrangeiros em seu próprio país.

Embora esses alunos tenham ido inúmeras vezes ao centro da cidade com seus responsáveis, suas saídas sempre estavam relacionadas a assuntos dos adultos, como ir ao mercado fazer compras. Quando a escola levava esses alunos ao centro para um evento cultural, era como se eles estivessem descobrindo aquele local por uma nova perspectiva, tudo parecia novo. Essa abertura de horizonte dos alunos acabava contribuindo para sua dedicação nas disciplinas mais tradicionais, como português, história, geografia, ciências e matemática.

Com o tempo, comecei a integrar as aulas mais convencionais da escola com as atividades extracurriculares culturais, envolvendo tanto o professor de história quanto o professor de ciências nos eventos que se relacionavam com seus temas em sala de aula. Essa abordagem tornou as aulas desses professores muito mais dinâmicas.

É interessante pensar como as aulas de teatro podem entrar em ressonância com os passeios pela cidade do Rio de Janeiro, em torno de atividades culturais. Essa ressonância pode ser mais facilmente explicada através do conceito deleuziano de rizoma, desenvolvido em seguida.

Percebemos que o teatro pode ser comparado a uma semente plantada no território escolar. A maneira como é cultivado diariamente determina como ele pode se transformar em um rizoma e alcançar diferentes partes desse território. O conceito de rizoma é definido aqui tal como utilizado por Deleuze (1995), que sinaliza que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze, 1995, p. 14). Para o autor, as multiplicidades são rizomáticas e não têm nenhuma relação com as unicidades dos sujeitos ou dos objetos, permitindo que não haja mais pontos retos de conexões entre um e outro. O que remete ao conceito de rizoma são os formigueiros, que, por mais que tentemos interromper os caminhos das formigas, elas serão capazes de se reconectar umas com as outras por meio das diferentes direções que não necessariamente estão interligadas em uma linha reta (Deleuze, 1995). Não existem pontos ou posições em um rizoma, existem somente linhas que se reconectam de diferentes formas. “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (Deleuze, 1995, p. 16). Por este viés, a partir das aulas de teatro e das provocações sociais e críticas com os alunos, desenvolvemos o alimento que será difundido nas raízes desse rizoma. Esse pulsar rizomático se estende para a imensidão do território escolar.

Talvez a falta de interesse dos alunos pelos assuntos que os cercam, como a cultura da Ilha, não seja uma falta de interesse aleatória, mas sim um chamado para que possamos enxergar como educadores e comunidade os novos caminhos que de fato interessam a esses sujeitos.

Quando decidimos que o aluno deve absorver apenas determinados conceitos e os conteúdos para seu desenvolvimento na escola, talvez estejamos desconstruindo suas capacidades criativas para adquirir determinados conhecimentos. Da mesma forma, quando os responsáveis insistem em levar seus filhos para participar de um cortejo teatral que não interessa ao indivíduo, talvez estejam afogando a exploração de novos caminhos possíveis de construção do conhecimento.

Para o teatro, resta a provocação para que o aluno seja capaz de perceber os acontecimentos ao seu redor e, por meio dessa percepção, seja possível escapar para novas formas relacionais menos coercitivas.

Para além do território escolar: a imagem estereotipada da escola

Os sujeitos em processo de formação desenvolveram, ao longo de seus estudos, uma imagem do que seria o ambiente escolar. Essa imagem, de certa maneira, foi influenciada pelo atravessamento dos ideais capitalistas que buscavam orquestrar um modelo escolar único para todos. Tal condição foi capaz de edificar nos alunos um padrão cristalizado de território escolar. Entretanto, esse modelo escolar que busca homogeneizar os sujeitos não conseguiu capturar por completo o modo de agir e pensar dos alunos. Existiu nos territórios e, ainda existe, uma diversidade de saberes que resistiu e continua a resistir ao cerceamento por completo dos indivíduos, conforme pontuado por Judith Butler (2018). O que temos atualmente dentro das escolas são as repetições de modelos mais coercitivos, tentando sobrepor qualquer ato que possa escapar dessa sujeição. Aprofundaremos o conceito de sujeição da autora mais à frente.

Sob essa égide, o território escolar e suas diferentes formas de ver o mundo moldaram e, continuam a moldar, o imaginário dos sujeitos. Ao se apresentar como reguladora de normas coercitivas, a escola acaba por colaborar com a definição de padrões sociais mais rígidos. Os alunos, ao passarem da creche ao ensino fundamental — quatorze anos de suas vidas —, internalizaram modelos sociais que nem sempre corresponderam aos seus desejos. Se adicionarmos os três anos do ensino médio, teríamos um total de dezessete anos das vidas desses sujeitos enraizados em pensamentos que pouco evoluíram em termos de construção do conhecimento por meio de outras normas possíveis.

Após passarem pelo ensino educacional formal, com tantas regras a serem seguidas, os alunos possivelmente acabam por internalizar esses modelos de aprendizado. Assim, quando atuam na vida, reproduziram as normas e regras aprendidas ao longo de dezessete anos dentro do território escolar. Esse comportamento carregado ao longo de suas vivências é destacado por Gilles Deleuze (2010), que afirma que os sujeitos desejam ficar protegidos sob um grande

guarda-sol, onde é possível resguardar nossas opiniões e clichês. Essa ideia, já introduzida nesse capítulo, será mais explorada nos capítulos seguintes.

Na escola, desenvolvemos a capacidade de preservar as normas mais coercitivas com o intuito de nos tornarmos cidadãos capazes de almejar uma possível vida sociável. Somos vendidos à ideia de que, ao obedecermos às regras sociais, alcançaremos êxito como indivíduos. Esse êxito é representado por fábricas, casa própria, emprego seguro, e carro do ano, um discurso presente na fala da maioria dos alunos. Quando perguntados sobre o que querem ser quando crescer, ouvimos respostas como: “jogador de futebol para comprar uma casa para minha mãe”, “eu quero ser dono de charrete elétrica aqui em Paquetá igual ao meu pai”, “eu vou fazer só ensino fundamental para depois ajudar meu pai na mercearia”.

Apesar das diferenças sociais entre os grupos estudados, observa-se a mesma situação ancorada no desejo de equilíbrio e estabilidade social. Os alunos na graduação buscam melhorar seus estudos para alcançar uma posição social mais adequada. O aluno com aulas particulares, com idade e posto de trabalho aparentemente estabilizado, também continua na busca incessante de se posicionar socialmente de forma mais adequada. E que lugar adequado seria esse? Aquele que aprendemos desde a creche, nos nossos primeiros passos escolares. Aquele lugar onde, juntos, professores e alunos, compartilhamos desejos que estão presos a esse grande guarda-sol dos modelos sociais mais impositivos que protegem nossas opiniões e clichês.

Nas aulas práticas de teatro, foi possível observar, em ambos os grupos, que a repetição das normas coercitivas apreendidas no território escolar estava presente constantemente em seus corpos e falas.

Judith Butler provoca reflexões sobre o corpo construído socialmente e argumenta que esse mesmo corpo em construção demanda repensar o significado da construção em si (Butler, 2019). Indo além, a autora discorre que "se certas construções parecem constitutivas, [...] poderíamos sugerir que os corpos apenas surgem, apenas perduram e apenas vivem dentro das restrições produtivas de certos esquemas de gêneros altamente regulatórios" (Butler, 2019, p. 17). Embora Butler esteja discutindo a questão de gênero e a sobrevivência dos corpos que escapam da normalização heterossexual, trazemos à luz de seus pensamentos para corroborar nossa discussão sobre a normalização dos corpos dentro dos diferentes territórios escolares. Observamos que, na escola, os corpos surgem, perduram e vivem dentro das restrições produtivas de certos esquemas coercitivos altamente regulatórios.

Podemos afirmar, com base em Butler (2019), que existem normas regulatórias na escola que operam de maneira performativa para constituir a materialidade dos corpos, e mais especificamente, para materializar comportamentos sociais mais invasivos nesses corpos. Essas normas servem para corporificar a diferença social dos sujeitos em prol da consolidação de um

imperativo social dominante, conforme pontuado por Foucault (1986). Ao construir uma escola cujo modelo de ensino se ancora no adestramento e docilização dos sujeitos, compreendemos por que os alunos saem da escola repetindo discursos clichês. Além das manifestações desses clichês, o que permanece enraizado na memória dos alunos é um território escolar homogêneo para todos, um lugar seguro para a repetição e aprendizagem de normas mais coercitivas.

De acordo com Butler, "a identificação é paixão pela semelhança, mediante a qual emerge primeiramente o eu" (Butler, 2019, p. 37). A autora destaca que esse "eu" é uma projeção de uma superfície, ou seja, esse "eu" pode ser caracterizado como uma morfologia imaginária. Ela aponta que "essa morfologia imaginária não é uma operação pré-social ou pré-simbólica, mas uma operação orquestrada por esquemas reguladores que produzem possibilidades morfológicas e inteligíveis" (Butler, 2019, p. 37). Esses esquemas, para a autora, são estruturas históricas que produzem e conquistam os corpos que importam. Corpos esses, capturados desde pequenos, nas estruturas históricas revisáveis do território escolar.

Observamos que, para a maioria dos alunos da graduação, a preocupação principal era com a nota final do curso. Perguntavam sobre os meios avaliativos, se precisavam estar presentes em todas as aulas e se eu era um professor compreensivo em relação às faltas, pois já justificavam essas ausências pela necessidade do trabalho diário. A maioria dos alunos não tinha tempo e, por isso, não podia se aprofundar em assuntos que não os ajudassem a se estabelecer no mercado de trabalho. Como pontua Larrosa Bondía, o sujeito contemporâneo é um homem sem tempo. "A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa" (Bondía, 2002, p. 23). E se tudo passa depressa, os alunos da graduação não poderiam perder tempo estudando.

Os alunos do ensino básico não precisam estudar tanto porque, se o tempo passa depressa, não teriam tempo para aprender teatro, uma matéria considerada de pouca importância para trabalhar na charrete elétrica ou na mercearia. O aluno das aulas particulares também não tinha muito tempo, pois o tempo que ele destinava às aulas de teatro já estava comprometido com a atenção aos pais debilitados. Segundo Bondía,

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (Bondía, 2002, p. 23).

Assim, na educação, também estamos acelerados e sem tempo. E por não termos tempo, as aulas de teatro, com todos os alunos em experiência, foram construídas de acordo com o tempo de cada grupo. Um tempo acelerado, com vários tropeços, leituras intercaladas entre uma

cena e outra, concentração a um nível de pouco aproveitamento; contudo, em algum momento, o sensível corporal era alcançado. Talvez os corpos dos tempos atuais estejam adaptados a esse bombardeamento de sensações e experiências. Ou ainda, esses corpos tenham sido construídos ao longo da vivência escolar para estarem sem tempo.

Para refletirmos sobre os modelos pedagógicos a serem utilizados para desenvolvermos com alunos cada vez mais sem tempo é preciso considerar, conforme pontua Butler, a “reformulação da matéria dos corpos como o efeito de uma dinâmica de poder, de modo que a matéria dos corpos seja indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação desses efeitos materiais” (Butler, 2019, p. 22). Talvez os alunos estejam performando não como um ato pelo qual os sujeitos trazem à existência o que nomeiam, mas como um efeito do poder reiterativo do discurso, que produz os fenômenos que regula e impõe. (Butler, 2019). No entanto, de outra maneira, os indivíduos, dentro ou fora do ambiente escolar reconstroem a matéria de poder existente em seus corpos como meio de escapar das normas regulatórias que os governam. Eles sempre inventam modos de escapar das regulações tão rígidas, embora nem sempre percebamos suas estratégias. Assim, ao mesmo tempo, o aparente acelerar do tempo e a falta de tempo podem ser modos de performance corporal que reestruturam os fenômenos que os regulam e impõem. Observamos que as aulas práticas de teatro seguiram o caminho da construção do corpo social não mais como um dado corporal sobre o qual a construção do sujeito é artificialmente imposta, mas como uma norma cultural que rege a materialização desses corpos. Embora esse corpo comunicasse uma imposição de normas mais coercitivas, os alunos foram capazes de sensibilizar-se, por meio das aulas práticas de teatro, ao utilizarem normas menos coercitivas que emergiram da experiência cultural de seus corpos.

Assim como na educação básica, com os alunos do ensino fundamental, tanto os alunos da graduação quanto o aluno da aula particular demonstraram a necessidade de modificação do espaço para que pudessem trabalhar o corpo. Todas as salas dos três grupos estavam repletas de objetos – mesas e cadeiras –, entretanto, foi possível reutilizar esses objetos como material cênico. Cadeiras tornaram-se carros, roletas, pessoas; mesas transformaram-se em casas, camas, apoios. Tudo era passível de transformação e reutilização.

No início, as aulas sempre começavam com uma contação de histórias. Eu perguntava aos alunos se eles tinham alguma história para contar, algum acontecimento da semana. Os alunos sempre tinham uma história a ser relatada e, a partir dela, iniciávamos o exercício teatral. Em todos os grupos, destacava-se algum drama: na educação básica, as brigas e conflitos familiares; na graduação, os desafios em conseguir um emprego; na aula particular, a dificuldade em se impor politicamente na sociedade. Percebi que as histórias contadas pelos

grupos eram carregadas dos conflitos que eles vivenciavam diariamente. A ideia nunca foi nos reduzirmos a eles, mas, ao trazermos para a cena os conflitos cotidianos de cada um, éramos capazes de repensar de diferentes maneiras a mesma história, dando diferentes finais para cada uma delas. O objetivo de os alunos contarem suas próprias histórias era facilitar a introdução de exercícios teatrais que promovessem a reflexão sobre comportamentos humanos e seus modelos sociais. A proposta era entender como cada um se comportaria em determinadas situações apresentadas. Assim como nos exercícios teatrais desenvolvidos por Boal (1991), por meio do exercício denominado “coringa”, os alunos transitavam de personagem a personagem e exploravam diferentes histórias. Cada corpo, ao passar pelos modelos sociais apresentados em cena, era reconstruído pela diversidade corporal de cada aluno. Mesmo no caso do aluno que fez aula individualmente, foi possível perceber essa transição de uma história a outra. Como professor, eu utilizava minhas próprias histórias para impulsionar o desenvolvimento teatral do aluno. Como Boal (1991) afirma, o teatro é um ensaio para a vida real. Ao ensaiarmos no teatro situações da vida, somos capazes de escolher as decisões que tomaremos.

Após algumas aulas contando diferentes histórias e experimentando-as em diferentes corpos, passávamos a revisitar as lembranças corporais de cada narrativa. Como um rodízio de cenas curtas, os alunos se organizavam e lembravam o que tinham feito em aulas anteriores. Para ajudar nessa recordação, sempre havia um aluno que anotava boa parte das aulas. Eu, como professor, também oferecia minhas colaborações e sugestões de sequências corporais. Com a minha ajuda, intercalávamos uma cena após a outra, buscando construir um sentido na mistura de todas as histórias reproduzidas. Alguns alunos questionavam se era possível juntar tantas cenas diferentes, e eu lhes dizia que, como estávamos falando de histórias que envolvem situações humanas, a junção era possível. Completava dizendo que, como éramos nós os criadores de nossas histórias, poderíamos inventar um novo sentido para cada uma delas a partir do todo.

Passamos algumas aulas descobrindo e redescobrando maneiras de criar uma sequência cênica que desse algum sentido ao grupo. Essa situação ocorreu em todos os três grupos trabalhados. As dúvidas, receios e certezas sobre o que fazer teatralmente foram experimentadas por todos os componentes de cada grupo. Como as experiências aconteceram em épocas próximas, e às vezes simultaneamente, eu me perguntava: e se juntássemos as histórias corporificadas dos três grupos? Possivelmente, teríamos uma nova ressignificação de todas as situações cênicas apresentadas. Segundo Butler, “a construção não apenas toma lugar no tempo, mas é em si um processo temporal que opera pela reiteração de normas; no decurso dessa reiteração, o [corpo social] é produzido e ao mesmo tempo desestabilizado” (Butler, 2019, p. 31). A busca por um corpo social que os alunos realizavam ao contar suas histórias provinha de

uma ritualização de diferentes modelos sociais. No entanto, o corpo social adquiria um efeito naturalizado, e em virtude dessa ritualização repetitiva provocada pelo teatro podiam ficar mais claras as lacunas e fissuras, as instabilidades constitutivas de tais construções. Dito de outra maneira, é como se aquelas histórias normalizadoras, por meio da repetição do ritual, escapassem ou excedessem a própria norma, como aquilo que não pode ser inteiramente definido nem fixado pelo trabalho repetitivo teatral da referida norma. Para Butler, “essa instabilidade é a possibilidade de desconstituição no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o [corpo social] é estabilizado, a possibilidade de pôr a consolidação das normas do [corpo social] em uma crise potencialmente produtiva”. (Butler, 2019, p. 31).

Ao longo dessa descoberta teatral, propus aos alunos diferentes exercícios que os ajudassem a encontrar caminhos e sentidos que desconstituíssem a repetição das cenas. Um dos exercícios era brincar com as velocidades, dando diferentes ritmos às histórias. Elas poderiam ser contadas rapidamente ou lentamente. Poderíamos utilizar músicas com sentimentos variados para ajudar na composição. Propus a exploração de níveis corporais (alto, médio e baixo). Um personagem que estava contando a história em um nível alto poderia passá-la a um nível baixo. Buscamos modificar as cenas, retirando a voz de algumas e deixando apenas o corpo agir para contar a história.

Quando a composição cênica era criada e todas as cenas escolhidas, intercaladas de modo a formar uma sequência, começamos a desenvolver a repetição de todo o espetáculo. Neste ponto, já conseguíamos ver o esqueleto do que estávamos contando. Pontuei para os alunos a necessidade de aprofundarmos a precisão de cada cena. O que a história precisa a mais para estar clara para quem está assistindo? Quais objetos devemos adicionar para ajudar na composição? Quais figurinos poderiam ser usados? A pesquisa se ampliava do corpo, que até o momento estava nu com os desenhos pelo espaço, para um corpo que seria preenchido com os outros elementos teatrais (figurinos, objetos de cena, cenários).

Os alunos normalmente traziam alguns elementos para ajudar a compor a cena antes desta etapa. Assim, quando chegávamos ao ponto de refletir sobre os elementos que poderiam apoiar nossas histórias, os alunos acrescentavam apenas o necessário. Como se, para aquele modelo de construção teatral, os elementos já fizessem parte do todo sem que eu precisasse anunciar sua entrada em cena. Neste ponto, os alunos ficavam mais independentes do professor. Já tomavam decisões corporais sem perguntar se estavam boas ou não. Às vezes perguntavam uns aos outros como estava ficando a cena e juntos reconstruíam o que era necessário.

O trabalho estava ganhando forma de espetáculo e os alunos, a cada ensaio, desenvolviam maior autonomia em suas tomadas de decisões. Os ensaios eram propositalmente

repetitivos para garantir a consistência da apresentação. Buscávamos aprofundar nos detalhes de cada história para deixar os movimentos corporais dos alunos mais precisos e claros. Alguns alunos reclamavam, mas entendiam que os movimentos ainda não estavam suficientemente firmes. Como professor, eu os incentivava a continuar tentando. Entretanto, observei que, em determinado momento, todos os grupos chegavam a um limite corporal de criação. A impressão era de que todas as possibilidades para aquelas situações com aqueles corpos já haviam se esgotado. Nesse ponto, antes que o desinteresse tomasse conta dos alunos, realizávamos uma apresentação para uma plateia. A apresentação acontecia mesmo que o todo não estivesse completamente pronto. A ideia era dar aos alunos um impulso maior para continuar, no futuro, a pesquisa corporal de suas próprias histórias.

Ao longo das aulas, percebi que os alunos se desconcentravam com muita facilidade. Qualquer coisa servia como distração. Para aumentar o nível de concentração, propus exercícios de relaxamento antes do início das aulas. Pedi que se deitassem no chão, deixassem os braços e as pernas ao longo do corpo e fechassem os olhos. Coloquei músicas com ritmos calmos. No início, os alunos tinham dificuldade em manter os olhos fechados, com alguns rindo ou tentando abrir os olhos para verificar se todos estavam participando do exercício de relaxamento¹¹. Aos poucos, dei comandos vocais para direcionar o exercício. Pedi que esquecessem os problemas fora da sala, que tentassem não pensar em nada, que abrissem a escuta para os sons além da música, que identificassem partes do corpo com algum incômodo muscular e, vagarosamente, mexessem essas partes para acomodá-las melhor ao chão. Observei que, em cinco minutos, os alunos já estavam com o ritmo corporal mais tranquilo. Toda a agitação inicial havia diminuído. Nesse estágio, pedi que, cada um no seu tempo, despertasse, permitindo que as partes do corpo, vagarosamente, fossem despertando até que estivessem sentados e de olhos abertos. Este exercício também foi aplicado ao aluno que tinha aula individualmente, que enfrentou a mesma dificuldade de concentração. Mesmo sabendo que estava apenas com o professor, havia um impulso corporal para abrir os olhos e verificar se estava tudo bem. No entanto, com o tempo de exercício, era possível acalmar o corpo e alcançar um estágio de concentração.

O exercício de relaxamento aplicado aos alunos ajudou nas aulas de teatro. Realizar dez minutos de relaxamento concentrado no início das aulas possibilitou um maior desempenho dos alunos em sala. A concentração deles era significativamente melhor em comparação aos dias em que não faziam o exercício. Os próprios alunos passaram a compreender a importância de parar antes de começar a aula de teatro e até pediam para realizar o exercício. Notei que a

¹¹ O mesmo exercício foi aplicado com os professores da Escola Joaquim Manuel de Macedo, e eles demonstraram o mesmo comportamento dos alunos. Havia uma dificuldade em manter em silêncio tanto o corpo quanto a voz durante o relaxamento. Isso nos permite observar como o dia a dia dos indivíduos está acelerado. Um simples exercício que convida a parar torna-se um desafio para ser executado. Como já pontuado por Larrosa, o homem contemporâneo está sem tempo.

concentração ampliada dos alunos ajudava na lembrança de suas próprias histórias, tanto as já contadas quanto as que iriam contar. A relação entre eles era mais tranquila. Toda a agitação externa era acalmada, permitindo a criação de uma nova agitação, porém uma agitação criativa. Naquele momento, podíamos canalizar toda a energia que estava dispersa para a construção teatral das histórias.

Os dispositivos teatrais para a desconstrução da performatividade dos alunos.

Desenvolvemos até este ponto duas frentes de pensamento que se cruzam ao longo do processo criativo nas aulas de teatro. A primeira frente, mais teórica, buscou a reflexão sobre qual ponto da memória social estamos analisando. Para isso, trouxemos autores como Lazzarato, Butler e Deleuze, que, em seus estudos, buscam compreender o nosso modelo social e, ao mesmo tempo, provocar fissuras conceituais capazes de ampliar o modo como pensamos os sujeitos. A segunda frente que desenvolvemos, conectada à primeira, visa abordar a linguagem teatral. Sabemos que a linguagem é matéria-prima para a invenção, como pontua Lazzarato. Dessa forma, compreendemos que essa mesma invenção também se torna um dispositivo da linguagem teatral, ou ainda, para uma linguagem performativa que, quando em arranjos entre os sujeitos, utiliza o corpo como seu principal instrumento de comunicação.

Segundo Richard Schechner, “o teatro deu às pessoas uma chance de experimentar indiretamente aquilo que de vez em quando acontece, de modo infeliz, na vida real, cotidiana” (Schechner, 2010, p. 24). A questão que paira é: por que precisamos do teatro para experimentar a vida? Não seria mais interessante vivermos de fato para tomarmos nossas decisões? Para Schechner, o problema se encontra nesse ponto, pois “a vida vivida demanda ação” (Schechner, 2010, p. 24). Fazendo um paralelo com Lazzarato, observamos que a memória tem o mesmo ponto de inflexão, pois é pela memória que deve se compreender a ação humana. Trazendo as reflexões de Augusto Boal (1991), podemos vincular a ideia de que o teatro e/ou a performance, ao utilizar a ação como dispositivo criativo, pode ser um grande ensaio para a vida. Por meio dos exercícios teatrais, tanto os desenvolvidos pelos mecanismos de jogos de Boal quanto os desdobrados pelas aparelhagens da performance, é possível dilatar a criatividade dos alunos nas aulas de teatro. Resumidamente, para esclarecer o significado de performance no campo da pedagogia do teatro, destacamos a professora doutora Ingrid Koudela, que explica de uma forma simples o sentido artístico da palavra,

A modalidade artística da performance surge por volta da década de 1960 e consiste numa forma de expressão artística que pode incluir várias disciplinas como música,

poesia, vídeo ou teatro. Este tipo de evento pode ser improvisado pelos artistas e/ou atuantes [jogadores] leigos e pode ou não ter um público. (Koudela, 2022, p. 30).

Notamos que a amplitude que os dispositivos da performance podem trazer para o teatro são infinitas. Talvez os alunos da atualidade estejam realizando atos performáticos pelo território escolar e nem percebiam que estão utilizando uma fonte artística criativa. A performance pode estar tanto na criação coletiva quanto na criação individual. Ela fala da própria vida ao mesmo tempo que a questiona. Consegue, por meio de diferentes dispositivos, desconstruir tanto o texto teatral e suas fábulas quanto as suas próprias bases constitutivas. Para Ruiz, “a performance, uma experiência de corpo inteiro envolvendo técnicas de improvisação, busca desfazer e explodir cronologias históricas, narrativas lineares e progressismos”. (Ruiz, 2023, p. 38). Esse arcabouço infinito de criação nos interessa como desdobramento das aulas teatrais, um modo de estar criativo que transborde as infinitas possibilidades de imaginar a própria história.

Neste ponto da tese, é fundamental esclarecer ao leitor que, embora os conceitos das linguagens do teatro e da performance possam se entrecruzar e, em alguns momentos, até se confrontar, a abordagem adotada neste estudo está direcionada às práticas em sala de aula com os alunos. Não se busca aqui uma definição isolada dessas linguagens ou de suas especificidades enquanto campos autônomos, mas sim a utilização de seus diferentes elementos, os quais, quando combinados e reformulados, podem constituir um modelo aplicável ao contexto educacional. Revisitando Schechner, podemos dizer que a performance em si abre tantos campos de ação que um dos caminhos para refletir sobre a sua definição é combinar os gêneros de performance, os comportamentos de performance, e as atividades de performances em um continuum, num conjunto compacto e conexo. Podemos concluir que estes gêneros, comportamentos, e atividades, combinados com os elementos do teatro não sobrevivem sozinhos. (Schechner, 2006).

Dessa forma, ao nos referirmos à performance teatral, estamos destacando um espaço de convergência entre determinados aspectos dessas linguagens, tal como se manifestam na prática pedagógica. Essa condição emergiu no ambiente escolar, uma vez que não era possível restringir-se a um único dispositivo. O processo sempre esteve pautado na experimentação de múltiplos elementos, integrados em sequências de exercícios corporais que se revelavam ao longo das aulas e se transformavam continuamente.

A partir dessas observações, será igualmente necessário diferenciar para o leitor os conceitos de performance teatral e performatividade, conforme discutido por Judith Butler. Para a autora:

Os atos performativos são formas de discurso de autorização: a maioria das falas performativas, por exemplo, consiste em enunciados que, ao serem proferidos, também realizam determinada ação e exercem um poder de conexão. Implicadas em uma rede de autorização e punição, as sentenças performativas tendem a incluir sentenças judiciais, batismos, inaugurações, declarações de propriedade; são declarações que não só realizam uma ação, mas que conferem um poder vinculativo à ação realizada. Se o poder do discurso para produzir aquilo que ele nomeia está relacionado com a questão da performatividade, logo a performatividade é um domínio no qual o poder atua como discurso. (Butler, 2019, p. 370)

Compreendemos, junto à autora, que performance teatral não é equivalente à performatividade. Esta consiste em uma reiteração das normas que a precedem, onde o poder atua como discurso, não podendo ser tomada como um ato performático. Diferentemente da performance teatral, em que o ator escolhe e exerce sua vontade sobre a ação dramática. Os atos performáticos marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam. (Schechner, 2006).

Os jogadores, antes de uma improvisação ou performance, combinam partes de seus movimentos, como se fosse um roteiro de acontecimentos ao longo da apresentação. A performatividade que vivenciamos na vida, conforme levantado por Butler, nos mostra que existem normas e regras sociais que, de certa maneira, regem nossos comportamentos. A menina precisa sentar-se de determinada maneira, diferente do menino, que se comporta de outro jeito. São regras introduzidas e cristalizadas por muitos anos em nossa sociedade. De acordo com a autora: “a feminilidade não é o produto de uma escolha, mas a citação forçada de uma norma, uma citação cuja historicidade complexa é indissociável das relações de disciplina, regulamento, punição”. (Butler, 2019, p. 380). Dessa forma, a performance, em sua realização, contribui para o despertar da consciência sobre as performatividades nos indivíduos. Para realizar arte, isto envolve treino e ensaio, tal como, na vida cotidiana também envolve anos de treino e de prática, de aprender determinadas porções de comportamentos culturais, de ajustar e atuar os papéis da vida de alguém em relação às circunstâncias sociais e pessoais. (Schechner, 2006).

O que buscamos é que a performance teatral se torne um dispositivo de investigação corporal capaz de romper com a ideia de corpos presos a normas e regras performativas. As aulas de teatro, como experimentos dos dispositivos da performance, devem romper com a performatividade existente nos corpos dos alunos. Segundo Butler, as performatividades “em sua maior parte, são performances impostas, performances que nenhum de nós escolheu perfazer, mas que todos somos obrigados a negociar” (Butler, 2019, p. 388). Entretanto, para a autora, quando se pontuam os modelos normativos que somos obrigados a negociar, isso

significa que o próprio caráter obrigatório da norma a torna, na maioria das vezes, ineficaz. Butler entende que o esforço para mantê-las é tão angustiante que a ação de aumentar sua jurisdição é suficiente para diminuir sua eficácia social. Assim, Butler reitera que: “A ressignificação das normas é, pois, uma função de sua ineficácia e, por essa razão, a questão de subversão, de aproveitar-se da debilidade na norma, torna-se uma questão de habitar as práticas de sua rearticulação”. (Butler, 2019, p. 388).

A performance teatral, ao rearticular as ações dos sujeitos, ressignifica seu modo de pensar, sendo assim capaz de confrontar as normas ineficazes desenvolvidas pela performatividade social. Talvez os atos performáticos que os alunos realizam, sem consciência, no território escolar sejam a forma encontrada para confrontar os modelos de performatividade social aos quais são obrigados a negociar.

Para tanto, é necessário observar o território escolar, direcionando o olhar para as realidades de cada um dos sujeitos que o ocupam, construindo e reconstruindo suas diferentes fábulas. Dessa maneira, podemos compreender quais performatividades esses corpos carregam para, em um segundo momento, como diz Ruiz, explodi-las em infinitas possibilidades, ou seja, desenvolver outras normas menos coercitivas.

Para corroborar com o entendimento dos dispositivos teatrais que pretendemos trabalhar com os alunos, buscamos as reflexões de Schechner (2010) sobre o que acontece em cena com os sujeitos em jogo. Para o autor, o que se desenvolve em cena com os jogadores está realmente acontecendo, porém não está de fato acontecendo. Segundo o autor,

Jogar – fazendo algo que não é ‘não pra valer’ [...] O jogo é uma faca de dois gumes, ambíguo, se move em diferentes direções simultaneamente. As pessoas, geralmente, misturam partes do jogo – um quebra-cabeças, uma piada, um sorriso malicioso – com atividades sérias. ‘Eu só estava brincando’, reflexivamente, afirma que a ação ‘de verdade’ foi, de fato, uma performance. [...] O jogo é, intrinsecamente, parte da performance porque ele cria o “como se”, a arriscada atividade de fazer-creer. (Schechner, 2012, p. 91-93).

Ao se colocar em estado de jogo no teatro, o sujeito “faz de conta” que as ações que está realizando são verdadeiras. Entretanto, ele tem consciência de que o que de fato acontece ocorre apenas a partir do brincar/jogar com o outro e, assim, seus movimentos corporais são construídos por meio da interação entre quem realiza a cena e quem a assiste. Compreendemos que quem faz a cena sabe que está fingindo que os movimentos corporais são reais, e quem assiste também entende esse código sensorial, acreditando que as ações não são reais; porém, dentro do jogo, suas percepções sensoriais tornam-se verdadeiras.

Como exemplo, podemos citar uma ida ao cinema: todos os espectadores sabem que as pessoas no vídeo não são reais, mas, ainda assim, desenvolveram o código ou o jogo de acreditar

que aquilo que estão vendo e ouvindo são acontecimentos reais. O mesmo ocorre no teatro, embora com interações entre atores e plateia muito mais complexas. Sabe-se que o teatro possui elementos de cena distintos dos do cinema, e, por esse motivo, o "faz de conta" teatral está mais próximo do brincar infantil do que do cinema, que conta com o apoio da câmera.

Fundamentando essa ideia do brincar/jogar presente no teatro, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005) traz o conceito de *dramatic play*, que “diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir ‘como se’ e pela transformação constante” (Pupo, 2005, p. 221). Ela aponta que crianças do mundo todo, em diferentes circunstâncias e momentos históricos, brincam de faz de conta. É por meio desse jogo de brincar com algo que se torna necessário dar vida que nossas aulas de teatro são fundamentadas. É, também, por meio dos elementos do jogo que chegamos a todos os dispositivos teatrais utilizados em sala de aula. O jogo teatral é em si um dispositivo que, combinado com outros, potencializa a criação dos alunos. Segundo Jean Pierre-Ryngaert,

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).

À luz dos conceitos de Ryngaert, o ato de jogar, conforme também pontuado por Pupo, está intrinsecamente relacionado ao jogo infantil no qual a imaginação da criança trabalha livremente; e mesmo quando o sujeito passa à adolescência ou à fase adulta, essa condição permanece em seu corpo. Todos podem criar jogos e jogar com os outros, pois jogar é fazer, é desenvolver movimentos corporais em determinadas situações. Os sujeitos, ao longo das aulas, constroem suas capacidades de jogo, que se manifestam quando a situação real (o jogar) permite representar para si e diante dos outros (Ryngaert, 2009). Segundo Schechner,

Se o jogo é uma coisa, um gênero, um item da cultura que pode ser separado e descrito, jogar é um estado de humor, uma atividade e um comportamento incorporado inseparável dos jogadores. O jogar se estabelece na forma de atos de jogo (*play acts*)¹² – módulos distintos de comportamento que enviam a mensagem ‘isso é jogo’. (Schechner, 2012, p. 96).

No território escolar, ao se colocarem em estado de jogo uns com os outros, os alunos se permitem contar histórias. A construção do conhecimento no teatro ocorre no encontro das memórias (histórias) desses sujeitos, que são contadas e corporificadas em grupo. No ato de

¹² Ações de jogo: a unidade física básica do jogar. (Schechner, 2012 p. 96).

brincar de contar suas fábulas e, ao mesmo tempo, dispor-se a escutar o outro, reconstruindo sua história, é que se dá a construção do conhecimento dos indivíduos, por meio do teatro.

De outra maneira, essa é a capacidade que o teatro possibilita aos alunos de reconstruir histórias que podem ser reais, vivenciá-las no brincar com o outro e, ao mesmo tempo, manter a distância da própria história que está sendo contada para refletir sobre o que está de fato acontecendo em cena. Esse dispositivo possibilita ao aluno ver a história em segundo plano, ou seja, por meio reflexivo.

É por intermédio da ação, construída entre os alunos nas aulas de teatro, que os sujeitos desenvolvem a ideia de contar histórias. Na verdade, é no fruir entre o contar e o agir, a partir de teias rizomáticas de criação coletiva, que os sujeitos adquirem a capacidade de falar sobre si mesmos e as situações que os cerceiam. Com o teatro, temos a possibilidade de experimentar a vida sem ter que passar pelas consequências reais e negativas que a vida pode oferecer. No fazer teatral, somos capazes de refletir sobre as experiências da vida comparando o que acontece com as personagens com o que nos acontece de fato. Ao imaginarmos de que maneira reagiríamos a determinadas situações da vida, temos a oportunidade de escolher se reagiríamos da mesma forma e sob as mesmas circunstâncias apresentadas pelas personagens, ou seja, com o teatro temos a possibilidade de ensaiar os acontecimentos da vida cotidiana. Assim, apreendemos sobre quem somos e quem são os outros. (Schechner, 2010).

O autor entende que a catarse no teatro provoca um esvaziamento das emoções reais dos sujeitos. Ao experimentarmos as emoções em cena, temos a capacidade de nos livrarmos delas. Ao desencadearmos, por meio da ação, as emoções, para o autor nos tornamos mais calmos e tranquilos. (Schechner, 2010). Essa situação é frequentemente observada com os alunos. Em sala de aula, ao terminarmos a aplicação dos exercícios teatrais, sempre é possível ver dois tipos de comportamentos nos alunos: o primeiro é quando o aluno chega na aula, muito agitado, tímido, ansioso; o segundo é quando o aluno sai da aula, calmo, desinibido, livre de ansiedade. Mesmo os alunos que não conseguem se entregar totalmente nas aulas e realizar os exercícios, é possível perceber uma mudança de como esse aluno chega e como esse aluno sai da aula de teatro. O fato de observar os colegas realizando as atividades faz com que este aluno seja capaz de participar da reflexão em sala de aula com os outros participantes. Assim, esse ato coletivo do teatro torna-se o lugar do fazer e do assistir o outro. A construção e reconstrução do conhecimento se dão no fruir de quem faz e de quem vê, sendo este o princípio básico do fazer teatral. Para alguém que age, sempre há alguém que enxerga o agir.

Por este viés, o autor entende que Boal é um artista que vai ao encontro dessas situações humanas que buscam o entrelaçar de quem faz e de quem assiste teatro. Para ele, “Boal pensava que o teatro podia ensinar as pessoas sobre quem e o que as oprimia e, não obstante, oferecer

modos de se opor e de se sobrepor à opressão”. (Schechner, 2010, p. 26). Ao colocar em cena personagens que tratam de assuntos do cotidiano dos sujeitos que estão presentes na sala de aula, causamos uma espécie de ramificação do saber, em que, mesmo os alunos que não estão executando as atividades, são capazes de refletir sobre o que está acontecendo, ou ainda, são agentes passíveis de reflexão de suas próprias histórias que perpassam diante de seus olhos. Para Schechner e Boal, não importa se os sujeitos estão em jogo ou não, pois os indivíduos ao brincarem uns com os outros contando histórias em ação - fazendo ou assistindo - afetam todo o espaço alcançável da representação. Assim, mesmo uma performance que esteja acontecendo na rua e sendo realizada por um pequeno grupo de jogadores é capaz de tocar quem passa e a vê. Porque o que se vê são os gestos corporais que, por meio da invenção criativa, dizem respeito a situações reais vividas pelos diferentes indivíduos. Estes, ao se verem a partir do corpo do outro, de acordo com Boal, são capazes de atuar e modificar a cena performática que está acontecendo naquele momento à sua frente.

O exercício proposto por Augusto Boal oferece a oportunidade para os espectadores entrarem em cena e modificarem a narrativa. Inicialmente, os atores ou jogadores apresentam a situação até o ponto culminante do problema, momento em que a cena é interrompida. Então, os próprios jogadores convidam os espectadores a substituírem um dos atores e a assumirem o papel na cena, buscando um novo desfecho para a história. O participante que entra em cena, por ter testemunhado a situação apresentada, tem a capacidade de interferir fisicamente e alterar efetivamente o curso da narrativa. Esse dispositivo teatral é a essência do teatro de Boal, proporcionando os recursos necessários para que os participantes experimentem e, assim, ensaiem os acontecimentos da vida cotidiana no teatro. Ao tomarem essa iniciativa no teatro, é possível que esses indivíduos também adotem a mesma atitude na vida real.

Na escola, essa situação ocorre com frequência: os alunos ficam agitados e eu sempre pergunto o que aconteceu. Eles geralmente têm alguma situação na escola que os desagradou. Peço que eles relatem o ocorrido e logo em seguida sugiro que encenem a situação. Após a cena ser apresentada e modificada várias vezes, pelas quais os alunos tentam buscar diferentes soluções para o problema, no final, eles estão muito mais calmos e convencidos de que existem diversas formas de resolver várias situações. Compreendem que, por meio do jogo apresentado, são capazes de refletir sobre seus problemas do dia a dia e talvez até resolvê-los no mesmo dia.

Para Schechner, por meio da criação de peças didáticas como as de Bertold Brecht¹³, os estudos do teatro ou da performance podem se tornar educativos para os alunos. Por meio dos

¹³ As peças didáticas de Bertolt Brecht, são um conjunto de peças de teatro desenvolvidas principalmente na década de 1930. Essas peças tinham como objetivo principal a educação e conscientização política dos atores e do público. Diferente das peças tradicionais, as peças didáticas não visavam o entretenimento, mas sim a reflexão crítica sobre temas sociais e políticos. As

diferentes dispositivos dos autores apresentados, esses alunos poderiam adotar abordagens performativas do mundo, compreendendo-o como um lugar onde se reúnem as ideias e as ações. (Schechner, 2010). Para o autor,

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mente-corpo-emocão – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (Schechner, 2012, p. 26).

O ensaio desses dispositivos teatrais seriam, portanto, um modelo de construção do conhecimento. O ensaio é algo feito e com possibilidades de reconsiderar o que foi feito, realizando de inúmeras maneiras diferentes. Encaixando e moldurando as diferentes realidades em diferentes situações. Afirmando normatizações e as questionando para (des)normalizá-las. Compreendendo o propósito normalizador que cada sujeito carrega, é possível desconstruir a própria ideia de norma. O ensaio torna-se o lugar não apenas para concretizar os planos feitos, mas também para descobrir o que o outro pode fazer. Ao enxergar o outro imbuído de suas normas e crenças, posso desvelar em mim situações normalizantes que, talvez, nem eu percebesse. Ou ainda, as normas e crenças que estão incrustadas sobre meu corpo, talvez, possam ser as novas crenças que o outro pode enxergar como modelo de libertação de suas antigas regras de valores. Segundo Schechner, “o ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente realizar diferentes futuros” (Schechner, 2010, p. 27). Os sujeitos, ao desdobrarem seus modelos de crenças e normas por meio dos exercícios teatrais, são capazes de imaginar e realizar outros futuros modelos normativos.

Assim, podemos fazer um paralelo entre Lazzarato e Schechner, em que, de acordo com o primeiro, a linguagem é o lugar da invenção humana e da imitação da vida. Essa linguagem permite a diferenciação do que é humano ao mesmo tempo que aumenta o poder do agir da memória, tanto criativa quanto conservadora. O segundo autor nos mostra que dentro de cada sujeito existe o agir. É por meio da ação que o homem realiza algo e toma para si mesmo esse algo. Com efeito, a ação é o dispositivo humano em que a linguagem navega, permitindo aos sujeitos uma certa diferenciação humana que tem o poder de inventar e imitar a vida. Dessa forma, através da diferença de linguagem, esses indivíduos corporificam as ações e arrebatam para si diversas memórias que podem ser criadoras e conservadoras ao mesmo tempo.

peças didáticas foram influenciadas pela teoria do teatro épico de Brecht, que buscava distanciar emocionalmente o público para que ele pudesse analisar criticamente a narrativa e suas implicações sociais.

O que nos leva a escolher a performance em nossos estudos como dispositivo teatral para as aulas de teatro é a sua capacidade rizomática de alcance. Para Schechner, “todo teatro é performance, mas nem toda performance é teatro (ou qualquer outra subcategoria de performance)”. (Schechner, 2010, p. 28). De outra maneira, podemos notar que a performance tem um alcance social maior do que o teatro. O campo dos estudos da performance nos permite não estudar somente o teatro, a dança, a música, as artes plásticas; ele também nos permite estudar os comportamentos das ruas, dos lares, dos diferentes trabalhos. Nos possibilita olhar mais de perto a diversão popular e seus infinitos modos de cultura, em que se encontram os jogos, filmes, internet, contação de histórias e todo tipo de atividade cultural e social. O teatro, de certa maneira, tem o seu lugar de profundidade nos estudos da performance, porém para os alunos no ambiente escolar iremos utilizar a imbricação entre o teatro e a performance, onde um será potência do outro. Não que o teatro não seja usado como dispositivo cênico nas aulas, porém não teremos a máxima teatral como regra que estabelece partes da construção do teatro tradicional, ancorados na criação de um personagem. Os alunos até, de certo modo, buscam a construção de uma personagem, entretanto provocamos os mesmos para se afastar dessa visão para ir ao encontro de outros modelos teatrais, como a performance, para aumentar o campo crítico-social que esses dispositivos cênicos podem provocar.

Desse modo, enquanto a performance alarga o campo de experiência na atuação dos sujeitos, o teatro aprofunda essas relações no jogo e no brincar. O modo como se utiliza em sala de aula com os alunos essa mistura dos dispositivos cênicos que irá pontuar a dinâmica de aprendizado e a construção do conhecimento. Porém, essa construção se torna criativa quando utilizamos do dia a dia dos alunos e seus cotidianos, aquilo que os afetam, como método de ensino para o desenvolvimento das aulas de teatro.

Para um melhor esclarecimento sobre personagem e performance pontuamos o exemplo de Schechner (2010). O autor exemplifica em seu texto o trabalho do garçom. Segundo ele, o garçom atua performando ser um garçom. Embora ele não diga que está atuando ser um garçom e sim, que está trabalhando como garçom, ao realizar o seu trabalho, o garçom está performando ser um garçom. Essa condição se aplica a qualquer outro trabalho ou situação. Os alunos e os professores na escola não estão atuando como alunos e professores, mas ao realizarem o seu lugar social como aluno e professor, estão performando serem alunos e professores. Cada papel social tem uma vestimenta, tem um modo de andar, tem um certo tipo de movimento, gestos e ações que são peculiares de determinadas situações. Tal como sinalizado por Butler, em que existe uma performatividade nos indivíduos que é determinada socialmente. São uma forma de representação que contém até o seu lugar de encenação. O garçom no restaurante, o aluno e o professor na sala de aula. Gestos e espaços que estão ancorados em um determinado clichê e

opinião que é construído pelos sujeitos em sociedade. Como pontuado por Deleuze, vivemos sob um grande guarda-sol que protege nossas opiniões e clichê, pois não queremos escapar deles (assunto este que será aprofundado mais à frente na tese). Assim, a construção de um personagem demanda a cópia de um modelo social, não sendo necessariamente o que o sujeito performa em seu dia a dia. Por outro lado, quando os sujeitos atuam de fato sobre o que realizam na vida, estão performando aquela situação social, por mais que não tenham consciência disso. A performance está mais próxima desse último exemplo. Os jogadores irão performar situações sociais que estão presente no dia a dia da humanidade. É este motivo que, para Schechner, Boal aproxima-se da performance. Em sua perspectiva, Boal valoriza os dispositivos que a performance oferece para trabalhar com os problemas reais dos sujeitos.

Para Schechner, a performance é um processo de criação no qual o performer, ao realizá-la, pode se libertar de parâmetros pré-estabelecidos que, de outra forma, poderiam limitá-lo. O performer está constantemente em desequilíbrio do jogo, na tentativa de desafiar suas próprias normas. Esse estado de tentativa, provoca reflexões para outras situações - mesmo sendo normativas - que serão diferentes das anteriores. Para o autor, todas as pessoas, performers ou não, estão constantemente atuando umas com as outras. Ele estabelece um paralelo com os animais, comunicando que estes também atuam dentro de seu habitat. Eles representam uma condição social, mesmo que primitiva, mas que determina um ritual, uma sequência de ações que indicam o que cada elemento do grupo deve ou não realizar. Se pensarmos no grupo de onças, a fêmea está destinada a realizar a caça para todo o grupo, tendo em suas garras a obrigação de prover alimento tanto para seus filhotes quanto para o bando. Ao ter essa condição impregnada em sua vida, a onça constrói rituais que, nas melhores condições e sem interferência humana, se repetem dentro de seu habitat natural.

Essa organização em sociedade das onças se manifesta em todos os outros animais. Para Schechner, os rituais não têm origem na religião, mas sim no comportamento animal. (Schechner, 2010). Ele acredita que, nós humanos, importamos a ritualidade a partir do comportamento animal. Por meio dessa captura de gestos, repetimos e reproduzimos para a religião e, conseqüentemente, para tudo a nossa performatividade humana. De outra maneira, desenvolvemos a habilidade ritualística por meio da observação da natureza. Ao olharmos para natureza, fomos capazes de construir determinados rituais e cristalizá-los como regras para a nossa sobrevivência. Ao longo de nossa evolução, compreendemos que a religião era um caminho de transmissão de normas e comportamentos sociais. Talvez a construção desse ambiente desenvolvido há séculos esteja impregnada em nossas memórias de forma mais conservadora, e que, para reconstruirmos esses novos modelos, necessitemos de nossa memória criativa, que se atualiza no presente para moldar o que já nos pertence.

Tanto o teatro quanto a performance são altamente ritualísticos. A performance não está presente apenas no teatro, mas também nos rituais cotidianos. Assim, ela pode participar tanto da criação de um personagem quanto da desconstrução das ações do cotidiano. Por este motivo, quando esses dispositivos cênicos recorrem a uma memória criativa, eles se tornam capazes de provocar nos sujeitos determinados modos de despertar de suas memórias conservadoras para novos modelos de regras menos coercitivas. Os sujeitos em ação, contando suas próprias histórias ou reproduzindo as histórias dos colegas, por meio dos dispositivos cênicos corporais, desenvolvem redes rizomáticas imaginativas e sensoriais capazes de provocar um despertar do lugar em que se encontram, enviando-os a um novo espaço que antes nunca tinham imaginado. É bastante comum observar nas aulas de teatro os alunos chegarem com os pensamentos formatados em determinadas ideias e, ao término da aula, saírem com novas ideias sobre as situações apresentadas. Frases como: “eu nunca tinha imaginado dessa forma”, ou ainda, “que onda, vi um outro lugar que eu ainda não tinha visto” são frequentemente ouvidas após as aulas (alunos em exercício, 2022). Podemos notar em suas falas o quanto as aulas de teatro são capazes de provocar um deslocamento imagético-sensorial nos alunos, permitindo que eles, ao menos por um instante, descubram novas soluções para os problemas apresentados.

Schechner (2010) dialoga com o pensamento de Butler ao afirmar que o gênero, a identidade pessoal, e a raça, são um conjunto de acontecimentos sempre interligados em jogo. Ele entende que não podemos saber ao certo o que de fato somos, justamente porque a nossa construção se dá neste estado rizomático com os outros sujeitos. É esse modo de ser da humanidade que torna a performance interessante e potente. A performance não se trata de conhecer todas as verdades e encontrar soluções para tudo. Por definição, a performance ocorre quando os sujeitos permitem-se emaranhar, colocando-se em prática provisória, em construção, deixando em processo, tornando-se lúdico. Não existe o original; tudo é fonte que pode ser buscada, encontrada e reconstruída.

Ao refletirmos sobre os alunos, podemos notar que a performance se torna um dispositivo essencial para o uso em sala de aula. Entendemos que os alunos chegam sobrecarregados de normas conservadoras que carregam ao longo de suas vidas e que podem ser até paralisantes. No entanto, ao utilizarmos os dispositivos cênicos nas práticas teatrais da sala de aula, percebemos que os alunos, por meio da repetição de uma prática não cristalizada, acabam por si só percebendo as normas mais conservadoras que carregavam dentro de si. Esse processo permite que os sujeitos criem continuamente sem um determinado caminho ou fim delimitados. Assim, a atividade, a partir da imaginação, torna-se potencialmente lúdica. Dessa forma, os indivíduos, ao se colocarem em jogo com o outro, passam a encontrar novos caminhos menos restritivos, ou ainda, menos paralisantes, no dia a dia de cada um deles.

Todo este aparato conceitual para a construção das aulas de teatro também deve ser pensado em um âmbito mais tradicional da criação. Notamos que a maioria das referências dos alunos encontram-se pousadas no cinema. Para eles, a criação de um personagem nasce de um solo seguro e fértil, que é a história que será contada. Em vários momentos nos deparamos com alunos perguntando qual história iremos contar. Assim, a partir de seus pensamentos, era possível escolher quais personagens iriam criar. Como essa situação tem um forte impacto em sala de aula, decidimos que, para alcançar com maior facilidade as veias criativas dos alunos, precisaríamos ir ao encontro de seus desejos e vontades. Ou seja, deveríamos nos aproximar da fábula para desenvolver, primeiramente, o drama.

Na literatura teatral, “drama” vem do grego e significa “ação”. Ao mesmo tempo, essa ação está atrelada a uma experiência estética delimitada por contextos ficcionais, papéis sociais e formas de tensão (Cabral, 2014). De outra maneira, o drama é toda história inventada que contém personagens que imitam a sociedade e que têm conflitos envolvendo esses sujeitos sociais personificados pela arte da imitação. Podemos perceber que muitos dos nossos alunos ainda estão ancorados nesse lugar da fábula. Em uma dessas experiências com os alunos, tentei tornar a criação teatral mais subjetiva. No entanto, depois de algumas aulas, uma das alunas levanta a mão e questionou: “Quando vamos fazer teatro de verdade?”. Ao ser questionada sobre o que seria teatro de verdade, ela respondeu: “Aquele teatro que tem uma história com personagens que falam”. Todos concordaram com o questionamento ao mesmo tempo. Havia um desconforto geral com o modelo de aula que não começava com uma fábula. Essas aulas especificamente começavam com indução sensorial, conforme Jean Pierre Ryngaert (2009) explora em seus textos sobre como os indutores podem proporcionar a criação teatral. Esses indutores não partem apenas do texto ou da fala, mas também do som, da música, do espaço, do figurino, dos objetos de cena. Tudo é possível de construção artística. E, por meio dos indutores, os alunos começam alguma criação que não necessariamente terá começo, meio e fim, como indicam as regras do drama.

Quando as aulas começavam com a contação de histórias, ou seja, utilizando o dispositivo dramático, os alunos conseguiam se inserir dentro das normas que eles mesmos estabeleciam e eram capazes de segui-las. Porém, algo curioso acontecia no caminho desse processo de criação. Em determinado momento da história corporificada (ensaiada com movimentos), os alunos vinham me procurar e questionavam: “Professor, eu posso mudar este momento da história?” Eu respondia que sim, que todas as histórias eram passíveis de mudanças. O que podemos notar nesse comportamento é que, mesmos os alunos tendo uma necessidade de seguir as regras dramáticas ao contar uma história, eles, de certo modo, desejavam escapar das próprias regras que haviam criado. Como exemplo, citamos o momento

em que um dos alunos que estava contando uma história de terror percebeu que o seu monstro não conseguiria parecer realisticamente assustador (drama), como no cinema, para convencer seus colegas de que era realmente um monstro naquela cena. Ao perceberem que o monstro era mais cômico do que assustador, os alunos quase que instantaneamente se deram conta de que o drama não seria mais adequado para aquela situação. Assim, por intuição, os alunos mudavam o dispositivo teatral de dramático para performático. Abandonavam todas as regras do drama para inserir novas regras que fossem mais convincentes naquele momento da narrativa. O tal monstro passava a ter características muito mais humanas e problemas sociais muito mais próximos da realidade dos alunos.

Observamos que, nas aulas de teatro, os alunos parecem capazes de orquestrar diferentes dispositivos teatrais mesmo sem entenderem teoricamente como eles funcionam. Com o passar do tempo e as orientações que fornecia como professor, eles acabavam, de certa maneira, compreendendo em que lugar do teatro estavam se comunicando.

A ideia de uma história com monstros, com texto pré-determinado, começo-meio-fim, e seus acordos de improvisação, acaba dando espaço para a opinião pessoal de cada um dos participantes. Ao repetirem a cena de uma outra maneira, percebemos que não é a mesma cena anterior, pois agora está recheada, como um rizoma, de outras novas histórias. De acordo com Ruiz (2023), quando interagimos com as formas (histórias contadas), é que percebemos a diferença como necessária para a transformação dos sujeitos. É na convergência e divergência que conseguimos nos encontrar e nos afastar, de acordo com o ritmo de cada um que está em jogo. Para Beatriz Cabral (2014), o drama serve para identificar na história o que foi mais significativo. Assim, ao retomar a fábula em outro momento, sensibilizada pelo ritmo da contação de histórias do grupo, os participantes são capazes de encontrar um modelo apresentável à plateia. Entendemos aqui a plateia como sendo os próprios participantes jogadores. Quem faz o jogo também assiste ao jogo do outro, e vice-versa.

Cabral destaca que há um interesse por parte dos praticantes do drama em se aproximarem da performance. Ela fundamenta essa ideia no conceito de tradução, explicando que ao traduzir um texto, o tradutor inevitavelmente deixa suas marcas pessoais na tradução, um caminho que deixa memórias e sensações. Cabral cita Derrida para reforçar seu ponto de vista: "quando você mostra algum respeito pelo outro, você precisa respeitar a língua do outro e afirmar a sua" (Derrida, 1992). Dessa forma, para Cabral, o primeiro encontro dos sujeitos com a fábula está presente em si dentro de um mesmo processo e, em um segundo momento, proposto como um desafio, transforma-se em uma sequência de traduções que garantem os dispositivos performáticos sobre a dimensão estética do que é intraduzível do drama. Em outras

palavras, os dispositivos do drama podem ser vistos como um espaço limitador de criação que os dispositivos da performance podem ocupar.

Ao considerarmos os sujeitos atualmente na escola, talvez esse seja um caminho mais fluido para a criação, onde não há barreiras para o uso de diferentes dispositivos para se alcançar uma forma comunicável ao outro. Desse modo, os signos de uma história são construídos de uma forma explodida, sempre a serviço da construção de diferentes significados para quem os produz. Como diz Ruiz, "... a narrativa não apenas explode, mas deixa vestígios a serem descobertos e seguidos; esses vestígios fragmentários falam em língua, sons e resistências corporais" (Ruiz, 2023, p. 38). A construção das histórias pelos alunos, por meio dos exercícios teatrais, corrobora para o desenvolvimento de diferentes narrativas às quais eles estavam habituados. Essas fábulas explodidas deixam rastros a serem capturados por quem assiste.

No entanto, não podemos afirmar que, mesmo com essa propulsão criativa, os alunos conseguiram transmitir para a plateia o que realmente tinham planejado. O que percebemos é o efeito inverso: quanto mais os alunos se enveredam na performance, mais rica é a subjetividade que constroem. Esse modelo de construção de significantes permite uma abertura total de significados para quem assiste.

Os alunos são capazes de atribuir significados e ressignificar suas histórias. É a partir das questões trazidas pelo fazer da performance que se insere o contexto de vida dos alunos, dentro ou fora da escola, centrados na autoria dos performers, como ressignificação cênica de uma experiência em drama. (Cabral, 2014). Em outras palavras, é por meio do drama que os alunos trazem suas histórias de vida, as quais são ressignificadas com o uso dos dispositivos da performance quando estão performando suas próprias histórias. Segundo Cabral: "O que 'acontece' no drama e na performance resulta de interações artísticas, estéticas, éticas e políticas; ambos lançam mão de memórias, testemunhos, protestos, depoimentos, ironia" (Cabral, 2014, p. 134). Enquanto os acontecimentos do drama são trazidos pelos alunos e orientados pelo professor, os mesmos alunos, como performance em ação, criam em grupo, a partir dos dispositivos performáticos, novos caminhos para a criação teatral.

É esta conjunção entre os dispositivos teatrais e o uso das memórias e testemunhos dos alunos que nos interessa tornar a aula de teatro potente e criativa. O uso da ironia é um recurso capaz de provocar o despertar dos sujeitos quando estão trabalhando com os dispositivos do drama e, ao mesmo tempo, quando se dão conta que o drama não consegue alcançar o todo desejável, esses mesmos alunos escapam para um novo modelo que os desafie na construção artística. Assim, os dispositivos da performance conseguem quebrar os códigos representacionais do drama para permitir um fluxo livre de experiências e desejos entre os alunos jogadores.

A produção de sentidos na performance vai além do coletivo, pois permite que o individual de cada sujeito tenha voz, abrindo espaços onde o desejo, que varia para cada sujeito, pode modificar o contexto ficcional criado coletivamente pelo drama. Dentro de um contexto mais próximo das vivências reais dos alunos, a performance é capaz de provocar manifestações no âmbito social e político desses sujeitos. Ao mesmo tempo, quando esses indivíduos, imbuídos de suas crenças, retornam ao âmbito coletivo, são capazes de causar pequenas fissuras no grupo.

Podemos imaginar que, para cada um dos participantes do jogo, existem dois caminhos: um do coletivo (drama) para o individual (performance) e outro do individual para o coletivo. Esse modelo torna as possibilidades de criação infinitas. Observamos isso em sala de aula. As histórias dos alunos nunca chegam a um acordo ou a um fim; sempre estão em um constante avanço de diversidade de acontecimentos. Em determinada aula, um dos alunos chegou a pontuar: “Professor, a história já tomou tantos rumos que vejo várias histórias dentro da mesma história. Minha cabeça está até doendo”. Podemos compreender que a fala do aluno destaca o nível de capacidade criativa que esses sujeitos podem alcançar ao fluir livremente entre os diferentes dispositivos teatrais. Não que o fato de a cabeça estar doendo seja um indicativo de progresso, mas a sensação causada pelo exercício revela que algo está sendo produzido.

Ao final de cada aula, os alunos voltam para si em êxtase, comunicando de como aquela aula foi divertida. Para um olhar mais acadêmico, seria o mesmo que compreender de que maneira aquela aula foi potente e criativa para os alunos participantes.

Cabral alerta que, para que os alunos possam se engajar na construção teatral de suas histórias, é necessário que penetrem no contexto da ficção e construam, ao mesmo tempo, significados para as sucessivas circunstâncias dadas no jogo. Essas situações da história contada precisam ter credibilidade no contexto real dos sujeitos. Como mencionado no exemplo anterior, ao falar de um monstro, esse monstro precisa ter um significado real para o grupo que o está criando. As circunstâncias dadas na fábula são as referências de julgamento de valor dos indivíduos, pois é por meio dessas memórias que eles criam os seus significados.

Entretanto, as diferenças de opiniões e compreensão do que está sendo criado, juntamente com os imprevistos do processo, podem promover tanto o impacto de engajamento emocional no processo criativo quanto o impacto de dispersão e desinteresse no jogo. A ideia é que o professor de teatro sempre precisa estar atento às dosagens provocativas ao longo da criação. Ao perceber que os alunos, em grupo, estão perdendo o interesse pelo jogo devido ao excesso de opiniões divergentes, o professor deve redirecionar o olhar dos alunos. Da mesma forma, quando os alunos estão criando livremente e as ideias estão se encaixando umas nas outras, o professor, ao lançar uma dúvida, pode oferecer um desafio para os grupos envolvidos.

Ao deixar um gancho para as próximas criações, o professor mantém o interesse pelo jogo criativo em aberto nos alunos.

No decorrer de uma aula, observei um grupo de alunos muito criativos, porém ninguém queria abrir mão de sua ideia inicial. Isso sugeria que a criação não avançaria, pois os alunos estavam presos a discutir qual ideia deveria ser realizada. Sugeri aos alunos que tentassem combinar todas as ideias em uma sequência de séries. Eles poderiam construir a ideia de um dos membros do grupo, depois a ideia de outro e assim por diante. Ao final, teriam cinco histórias. Quando terminaram de construir as histórias, perceberam que haviam criado uma série com histórias diferentes, mas todas tratando do mesmo assunto. Ficaram muito entusiasmados com essa possibilidade. A provocação dada por mim, como professor, pode ter exigido mais esforço na construção do jogo com os alunos, mas foi altamente potente como instrumento criativo. Ao invés do grupo contar apenas uma história, acabaram contando cinco com o mesmo tema central.

Cabral propõe que “o pensar pedagógico contemporâneo deve partir de múltiplas referências, de diferentes linguagens, experiências e culturas”. (Cabral, 2014, p. 141). O jogo com o drama (fábula) a partir das próprias histórias dos alunos, dentro de um espaço de representação que o compõem, com os objetos da sala de aula e o texto que eles próprios desenvolvem, deve ser o caminho inicial da criação. Entretanto, a composição desse dispositivo, ramificada com a os dispositivos da performance, é capaz de desvelar novas fronteiras para a cena teatral na escola. Germinando novos caminhos de construção artística no território escolar, iremos fazer brotar nos sujeitos em jogo outras trilhas no pensamento sociopolítico de cada um deles.

Até este ponto da tese, compreendemos os principais conceitos de memória social que norteiam o caminho para que os trabalhos práticos em teatro no espaço escolar sejam possíveis. Com Lazzarato, abordamos a memória como conservadora e criadora ao mesmo tempo, percebendo como essa condição revela os diferentes comportamentos dos sujeitos inseridos no território escolar.

Definimos o conceito de território com base nos apontamentos teóricos de Santos e Haesbaert, analisando como essa noção se manifesta tanto nos espaços escolares quanto nos espaços da Ilha de Paquetá. Nosso objetivo é compreender de que maneira o território influencia as construções de saberes dos alunos, os quais elaboram mundos imagéticos que orientam o funcionamento e a compreensão do ambiente escolar. Sob essa perspectiva, observamos que os grupos tradicionais da Ilha procuram transmitir seus conhecimentos de forma coercitiva, enquanto os alunos apresentam resistência corporal a essas imposições.

Apresentamos os conceitos de Butler, que, apesar do cenário humano nebuloso delineado inicialmente na tese, acalma-nos ao pontuar que os corpos em sujeição não são completamente capturados; sempre há algo que resiste. Essa perspectiva temporal foi essencial para que a tese alcançasse um arcabouço teórico que nos permita compreender por que os corpos no território escolar se comportam de determinadas maneiras, muitas vezes, consideradas por parte dos professores, inadequadas para a construção do conhecimento.

Seguindo essa linha de investigação, avançamos para os conceitos teatrais que nos dão suporte no entendimento dos dispositivos utilizados com os alunos no espaço escolar. Com base nos trabalhos de autores como Schechner, Ryangaert, Koudela, Cabral, Pupo, definimos os conceitos de jogo e performance para que o leitor compreenda o ponto de partida da tese, a partir do qual reconstruímos diferentes formas de jogos cênicos com os alunos jogadores. Estes, por sua vez, estão dispostos a contar suas histórias brincando e a reconstruí-las na experiência do jogo com o outro.

Chegamos, então, ao território dos alunos, espaço em que esses sujeitos imprimem suas culturas e valores, transferindo-os para o contexto escolar e, assim, constituindo um modelo de território escolar: uma extensão da Ilha dentro da escola, como forma de vivenciar experiências com os colegas. Apresentamos, em seguida, algumas atividades realizadas com os alunos para exemplificar a complexidade das relações entre o que os corpos desses sujeitos representam e como expressam suas interações. As histórias que contam nas aulas de teatro servem de combustível para o uso de diferentes dispositivos teatrais que impulsionam a desconstrução dos corpos, levando-os, ao observarem o outro em ação, a reelaborar normas e regras sociais, tornando-as menos coercitivas.

Preparando o leitor para o segundo capítulo, ressaltaremos que essa memória conservadora foi construída ao longo dos anos por aparelhos disciplinadores que buscaram o controle dos corpos. Para essa compreensão, nos apoiaremos em Foucault e Deleuze, que nos forneceram um panorama histórico sobre o controle por meio da docilização dos corpos, para que se tornem mais eficientes. De uma perspectiva corporal física, avançaremos para o controle dos afetos, trazendo à luz os conceitos de Han e Laval, os quais demonstraram que a escola é um terreno fértil para um controle mais eficaz dos corpos. Através da sedução, perceberemos que o neoliberalismo convence os sujeitos a colocarem-se em situação de servidão a um sistema que atende aos interesses de alguns em detrimento de outros. Conceitos esses que serão aprofundados no capítulo seguinte.

Compreendemos, neste primeiro capítulo, que não abarcaremos todas as interseções que atravessam o território escolar, estejam elas ancoradas na memória ou no teatro. A vivência compartilhada desses corpos no espaço é como um campo em conflito, em que se disputa o

controle dos corpos — um saber transmitido de sujeito para sujeito que permeia esse território. As práticas teatrais aqui apresentadas são pequenos momentos de respiro de que esses sujeitos podem usufruir em meio a situações tão conflituosas e adversas aos seus desejos. A pergunta provocativa que surge é: quantos respiradouros teatrais serão suficientes para escaparmos das normas mais coercitivas?

CAPÍTULO 2

Como observamos no capítulo anterior deste trabalho, os alunos atualmente inseridos no ensino básico comportam-se de maneiras distintas das que eram observadas em períodos anteriores. Notamos que os professores demonstram preocupação com essa mudança de comportamento dos alunos, particularmente no que diz respeito à sua disciplina corporal. Verificamos que esses alunos têm dificuldades em manter o corpo físico parado. Essas condições são severamente criticadas pelos professores, os quais interpretam que os alunos estão buscando causar desordem dentro da escola, prejudicando, conseqüentemente, a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento transmitido.

Dessa forma, nos diversos espaços da escola, tanto no pátio escolar quanto dentro da sala de aula, presenciamos diferentes modos de aplicação de mecanismos disciplinares destinados a adestrar os alunos. Os indivíduos, ao utilizarem esses espaços, costumam sobre eles uma ideia de ordem. Essa construção autoritária, realizada por alguns professores, tem como objetivo alcançar um controle específico sobre os corpos dos alunos. Neste capítulo, aprofundaremos o esclarecimento histórico sobre como os mecanismos disciplinares adestradores edificaram nos corpos dos alunos a ideia de ordem e normas mais coercitivas.

Simultaneamente, percebemos que tanto a sala de aula de teatro quanto os espaços que o teatro utiliza na escola também são passíveis de uma certa organização. Contudo, o modo como esse modelo é usufruído nos diferentes espaços escolares é capaz de ressignificar a própria ideia de norma anteriormente estabelecida por parte dos professores.

Sociedades Disciplinares: Michel Foucault e Gilles Deleuze

Levantamos que os mecanismos disciplinares adestradores, que desencadeiam a ideia de ordem e norma nos sujeitos, têm seu arcabouço teórico nos autores Michel Foucault e Gilles Deleuze. Ao longo de nossa escrita, traçaremos esse caminho histórico sobre o mecanismo de poder disciplinar para esclarecer esse modelo de comportamento humano que impõe normas mais coercitivas.

A construção do mecanismo que busca o controle disciplinador dos sujeitos é pontuada pela noção de docilidade do corpo, desvelado por Foucault. Esta concepção começou a ganhar interesse no século XVIII, quando o corpo se tornou objeto de investimento nas sociedades. Anteriormente, esse corpo teria sido aprisionado por poderes que agiam pelo negativo, lhe impondo limitações e proibições. Mas a partir do final do século XVII, o poder começa a criar novas estratégias. Em vez de se exercer negativamente, reprimindo o corpo, passa a atuar

positivamente, adestrando-o (Foucault, 1986). O que passou a importar foi uma “unidade indissociável de trabalhar [o corpo] detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo de mecânica, movimentos, gestos atitude, rapidez” (Foucault, 1986, p. 126). Assim, para Foucault, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (Foucault, 1986, p. 126). Essas disciplinas se tornaram, nos séculos XVII e XVIII, fórmulas de controle com o intuito de docilizar os corpos para um nível em que os sujeitos fossem capazes de obedecer às normas com a rapidez necessária.

Na esteira desse pensamento, Gilles Deleuze, em seu texto "Post-scriptum sobre as sociedades de controle" (1992), observa a criação, nas sociedades disciplinares, de um sistema educacional que visa agir sobre o modo de pensar de cada indivíduo, adequando-o, dessa forma, às funções para as quais melhor se adapta nos diferentes empregos nas fábricas, comércios e empresas. É possível construir um entrelaçamento entre os pensamentos de Foucault e Deleuze sobre a maneira pela qual são impostas aos indivíduos as bases das sociedades de controle e o funcionamento das empresas privadas, reforçando, assim, o entendimento de como essas bases ganham força e invadem o ambiente escolar.

Observamos uma transformação na forma de conceber os modelos sociais disciplinadores. De fato, houve uma transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. As fábricas podem ser vistas como exemplos característicos das sociedades disciplinares, onde já existia um sistema de recompensas; enquanto isso, as empresas representam as sociedades de controle, aprimorando a bonificação dos sujeitos por meio de salários diferenciados e cursos voltados ao desenvolvimento de competências laborais específicas. Na sociedade disciplinar, a disciplina se estabelece majoritariamente pelo confinamento, com pouca comunicação, sendo a obediência um de seus elementos fundadores. A fábrica conforma um corpo único em um formato padronizado. Por outro lado, a empresa fomenta a competição e, conseqüentemente, a rivalidade entre os indivíduos, o que constitui uma estratégia eficaz de fragmentação. A sociedade de controle introduz os princípios da meritocracia, na qual aqueles que se esforçam mais recebem salários e posições superiores nas organizações. Com a passagem da sociedade disciplinar para a de controle, temos um modelo de controle contínuo e de comunicação instantânea, que inaugura novos tipos de sanções, processos educativos e formas de tratamento (Deleuze, 1992).

Enquanto os confinamentos são moldes rígidos das disciplinas – modelando o outro conforme uma estrutura predefinida –, o controle funciona como uma modulação: uma moldagem fluida, que se adapta e transforma continuamente. A disciplina é inflexível; o

controle, por sua vez, é maleável. Deleuze compreende que, na transição entre esses sistemas, a empresa substitui a fábrica, a formação contínua tende a suprimir o pensamento crítico e reflexivo, e o controle e vigilância diários tomam o lugar do estudo e da pesquisa autônoma (Deleuze, 1992). Para o autor, “este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (Deleuze, 1992, p. 221). Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado no trabalhador contemporâneo de uma montadora de automóveis, que não necessita mais dominar o conhecimento sobre o veículo como um todo, mas apenas sobre a peça ou o componente específico de sua atuação. Um sujeito responsável pela montagem da roda, por exemplo, necessita conhecer apenas essa parte do processo, tornando-se desnecessário seu conhecimento sobre o restante do veículo. Dessa forma, as empresas produzem especialistas incapazes de desenvolver uma visão crítica sobre o próprio trabalho que realizam.

No âmbito educacional, observa-se uma organização que ainda reproduz essa fragmentação, em que o todo é dividido em partes para se aprender apenas segmentos. As turmas são organizadas em séries, as carteiras são dispostas em fileiras voltadas para o professor e o quadro, e os livros e apostilas são padronizados para que todos pensem de maneira similar. A meritocracia se instaura através de um sistema de notas, e bonificações são concedidas por meio de trabalhos extras e bom comportamento. A escola, ao replicar o modelo empresarial, forma os futuros profissionais dentro de um modo dócil. Desde cedo, esses sujeitos são expostos a um modelo produtivo contínuo, adaptando-se ao sistema de controle, que é o mais adequado a esse contexto. Quando o aluno deixa de criar um pensamento crítico e adere ao modo de repetição para absorver conteúdos, ele se torna apto a ingressar em qualquer empresa.

Na transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, o capitalismo também passa por uma mutação. No século XIX, o capitalismo era caracterizado pela concentração, produção e propriedade; a partir do século XX, com a sociedade de controle, ele se torna um sistema terceirizado, delegando a função de produção às periferias do terceiro mundo. Surge então o capitalismo de sobreprodução, que não mais adquire matérias-primas, mas produtos finalizados; não mais vende produtos acabados, mas distribui partes e componentes. De acordo com Deleuze, trata-se de “um capitalismo voltado não mais para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado” (Deleuze, 1992, p. 223-224). Para atingir esses objetivos sem atritos sociais, torna-se necessário tornar os sujeitos dóceis desde cedo, de modo que seus corpos e mentes compreendam e aceitem o modelo disciplinador vigente. Assim, é preciso adaptar-se de um sistema rígido, disciplinar, para um padrão mais flexível e ajustável.

Assim, ao observarmos o comportamento dos indivíduos na escola pública, notamos que, além do uso dos mecanismos de poder promovidos pelas sociedades de controle, existe a

utilização da disciplina, mecanismo desenvolvido pelas sociedades disciplinares. De forma resumida, as sociedades disciplinares utilizavam-se de um certo adestramento dos corpos dentro de um espaço mais contido, assim como de uma hierarquia altamente rígida, para obter a dominação dos sujeitos. Propondo mudanças nessa perspectiva, nascem as sociedades de controle, que defendem uma ideia aparentemente mais libertária sobre os corpos dos sujeitos. É por meio da homogeneização dos corpos e espaços, transmitindo a ideia de que esses corpos são livres, que as sociedades de controle encontram as ferramentas para intensificar o controle sobre os sujeitos.

Ao longo das aulas de teatro, procuramos desenvolver dispositivos de ensino do teatro que escapassem dos mecanismos disciplinares adestradores existentes na escola, mecanismos que, juntamente com a disciplina, buscam o controle dos corpos dos alunos a partir de determinadas normas. A não obediência a essas normas, como vimos no capítulo 1, era considerada indisciplina, desordem ou sinônimo de caos. Mas pensamos que talvez o que esteja sendo considerado pelos professores como desordem ou indisciplina não seja uma desordem em si mesma, e sim apenas outra perspectiva e experiência de ordem. No entanto, a perspectiva que busca disciplinar e controlar a organização social é a mais utilizada no espaço escolar, daí a importância de se compreender mais devidamente como ela se exerce.

É através dos conceitos de Foucault, expostos no capítulo “Os corpos dóceis” de *Vigiar e Punir* (1986), que podemos compreender como os corpos podem ser manipulados, modelados, treinados para se tornarem hábeis dentro de uma instituição. Foucault mostra como a escola, desde o seu surgimento enquanto instituição, buscou adestrar os diferentes corpos dos sujeitos. O autor destaca que o objetivo das técnicas disciplinares ultrapassa a simples organização e distribuição dos corpos no espaço, bem como a extração e o controle do tempo desses indivíduos. Trata-se, sobretudo, de compor e alinhar forças de maneira a criar um dispositivo funcional e produtivo. Nesse sentido, a disciplina não se limita a impor uma ordem estática, mas visa otimizar o desempenho coletivo, transformando corpos individuais em partes integradas de um sistema eficiente. Esse processo, para Foucault, está intrinsecamente ligado à emergência de dispositivos de poder que regulam e potencializam a produtividade dos sujeitos dentro das instituições. (Foucault, 1986).

Articulando as ideias de Foucault e Deleuze, notamos como se somam os mecanismos de poder utilizados na instituição escolar. É por meio da disciplina e do controle que as sociedades buscam uma melhor composição entre a força gasta pelos sujeitos, somadas com a máxima eficiência do aparelho corporal para a obtenção e geração de lucros financeiros no sistema capitalista. Verificamos, no dia a dia da escola pública, esse mesmo modelo de força e poder apresentado na contemporaneidade, sufocando as possibilidades de criação dos sujeitos.

Quando a construção das regras e normas no espaço escolar é capturada por uma lógica do capital, as forças geradoras dessa ordem não-criativa sobre os corpos dos sujeitos atingem o seu ápice.

Ora, se é por meio dos mecanismos disciplinares adestradores que os sujeitos impõem suas ideias de ordem sobre os outros, podemos observar que os sujeitos inseridos na escola pública, ao longo dos anos, construíram e ainda constroem diferentes ideias sobre o significado de ordem. A estrutura básica educacional que é proposta a ser seguida advém do fato de os modelos disciplinares estarem a serviço de uma certa concepção ordenadora. Na realidade, para os professores, é por meio da docilização dos corpos dos alunos (mecanismos disciplinares adestradores) que se alcança a concentração dos sujeitos, estabelecendo-se normas que garantem a manutenção da ordem. Contudo, tais mecanismos podem suscitar nos corpos dos alunos a sensação de aprisionamento. Um exemplo disso pode ser observado, sob a perspectiva de alguns professores, no comportamento considerado desviante dos alunos dentro do espaço escolar. Esse ambiente, que a princípio deveria ser o lugar onde os estudantes manifestam seus modelos culturais, transforma-se em um território no qual eles lutam pelo direito de demonstrar que pertencem a esse espaço. A sensação de aprisionamento, presente nos corpos dos alunos, decorre da relação conflituosa entre os sujeitos que buscam expressar seus comportamentos em um espaço que deveria lhes pertencer e aqueles que mantêm os mecanismos disciplinares e controladores, com o objetivo de silenciar esses corpos. Para esse grupo de profissionais da educação, os mecanismos que visam à docilização dos corpos no território escolar estão associados à sujeição dos desejos dos alunos, impedindo-os de expressar suas ações nesse ambiente.

Assim, a partir dessa percepção, os alunos seguem as regras e normas baseadas em modelos pedagógicos concebidos a partir de uma determinada ideia de ordem. Como exemplo, podemos citar as filas que são construídas pedagogicamente na escola, onde se dividem os sujeitos por turmas seriadas e por gênero. Essa edificação corporal dos alunos dentro do espaço geométrico da escola, realizada ao longo da vida estudantil dos sujeitos, pretende adestrá-los segundo as normas que regem a instituição escolar. Este arranjo é defendido por parte dos docentes que já tiveram seus corpos docilizados em algum momento do passado e, ao resgatarem essas memórias, as repetem continuamente como a única possibilidade de modelo de desenvolvimento humano.

Por este viés, a experiência que desenvolvemos com os alunos oferece a possibilidade de que um pouco de “caos criativo”, construído a partir das aulas corporais de teatro, possa influenciá-los e provocar neles uma outra ideia de ordem que emerge da criação. Para pensar esse confronto entre diferentes formas de ordem, vale a pena inserir na discussão um conceito

que permite repensar a ideia de ordem sem necessariamente encará-la como o oposto da desordem. Trata-se do conceito de caos¹⁴ tal como é pensado pelo filósofo Gilles Deleuze (2010).

Seguindo a perspectiva de Gilles Deleuze, que identifica no caos um potencial criativo, a criação não emerge necessariamente de uma desordem completa, mas de pequenas intervenções de desestabilização capazes de penetrar em uma ordem já estabelecida. Nas aulas de teatro, observa-se que os alunos, ao compartilharem suas histórias, frequentemente expressam uma necessidade de sustentar suas opiniões e, simultaneamente, tentam impor seus clichês em um contexto de aparente descontrole. Esse comportamento evidencia uma tendência a reafirmar suas perspectivas, muitas vezes sem considerar a escuta do outro.

Os dispositivos teatrais irão provocar nos alunos a reflexão de que as práticas teatrais não são caóticas e nem desordenadas. Compreendem que para desenvolver a atividade é preciso abrir a escuta sobre o outro. Nesse processo, passam a perceber que a história de cada um é tão importante quanto a história do outro.

Em grupo conseguimos construir e refletir diferentes maneiras de contar a mesma história. O dispositivo do jogo teatral, como já pontuamos, opera com regras compartilhadas, que demandam uma escuta ativa e uma interação cooperativa. Quando os alunos abrem espaço para ouvir o outro, é como se permitissem que uma luz criativa atravessasse as barreiras simbólicas — o "guarda-sol" que protege suas opiniões e clichês sobre questões sociais cristalizadas. Essas fissuras simbólicas, ativadas pelas aulas de teatro, permitem que o caos penetre e desestabilize momentaneamente a estrutura de proteção, possibilitando que uma nova percepção se infiltre nos sujeitos em experiência.

Logo, a obra de Deleuze reflete uma compreensão de que a criatividade exige não uma ruptura total com a ordem, mas a capacidade de permitir que o caos entre de maneira controlada, revelando o potencial transformador do novo e do inesperado.

Para Deleuze (2010), a luta a ser feita é contra as opiniões e os clichês existentes nos sujeitos. Se combinamos as ideias de Deleuze e Lazzarato (2002), podemos enfatizar que talvez essa luta contra a edificação de convicções desenvolvidas pelos indivíduos seja uma luta contra a dimensão conservadora da memória. Ao repetirmos modelos de memórias que estão baseados em nossas vivências pessoais relacionadas com uma memória conservadora, validamos como verdade somente os nossos bordões adquiridos. E assim negamos, de certa maneira, as possibilidades de construção criativa da memória que nós e outros indivíduos possamos ter. O guarda-sol, apontado pelo autor, protege os indivíduos da possibilidade de escapar do que é

¹⁴ Este conceito será aprofundado mais adiante no texto na página 93.

imposto a todos, ou seja, de todas as opiniões e clichês que paralisam a criatividade dos sujeitos.

Para um aprofundamento nas reflexões buscamos compreender como se dão as relações dos alunos no ensino básico no que tange as normas que são transmitidas pela memória social. A recusa ao cumprimento dessas normas gera conflitos nos espaços escolares. Tais normas são desenvolvidas a partir dos sujeitos adultos que disparam ordens sobre os sujeitos alunos por meio de mecanismos disciplinares adestradores. Pensamos que a busca de uma possível ordem criativa cultivada pelo caosmos nas experiências práticas das aulas de teatro pode ser um caminho para a mudança das próprias normas. Observamos, ao mesmo tempo, como os mecanismos disciplinares, utilizados pelos sujeitos-adultos, podem provocar uma paralisação nos corpos dos alunos. A ideia é a desconstrução de uma norma paralisante a partir de processos pedagógicos em teatro que utilizam um outro ponto de vista sobre as regras. Através desses processos, buscamos um fluir mais livre dos corpos dos sujeitos inseridos em espaços escolares que, ao longo do tempo, desenvolveram modos de existência submetidos a mecanismos disciplinares. O conceito de caos criativo no teatro será aprofundado mais à frente no texto.

Um dos objetivos desta tese é possibilitar que os alunos, por meio da experiência, compreendam que a "des-ordem" — que eles supostamente provocam sem uma consciência corporal no espaço escolar — pode ser desenvolvida e refletida de maneira mais criativa. A ideia não é a eliminação das normas escolares, mas sim, uma provocação corporal ou, ainda, uma resignificação das memórias desses corpos, capazes de promover pequenas mudanças no próprio espaço escolar e, talvez, diminuir os conflitos existentes entre os diferentes sujeitos que compõem a escola.

Neste momento do texto, algumas questões se apresentam a nós: existiria algum modelo social ao qual interessaria uma escola intencionalmente aparelhada com mecanismos disciplinares e controladores? A construção de normas mais coercitivas dentro da escola poderia colaborar na edificação de uma sociedade em que os sujeitos são depositários de modelos pré-determinados de saber? Identificamos que quanto mais fortes são os modelos de disciplina, visando adestrar os sujeitos no espaço escolar, maior será o direcionamento dos corpos para determinadas áreas de trabalho.

Para Foucault, quanto mais os corpos estão domesticados para desempenhar uma determinada tarefa, menor será o gasto de energia necessário. Essa condição, à luz do pensamento capitalista, prioriza a eficiência em certos modelos de trabalho que dependem do equilíbrio entre força e consumo de energia, transformando o corpo em uma máquina eficiente. Entendemos que esse mecanismo de controle corporal é incutido nos corpos dos alunos ao longo da educação básica. Como ilustração dessa ideia, observamos que a secretaria da escola, enquanto parte do processo de construção do saber, se transforma em um espaço de discursos

que corroboram o desenvolvimento, definindo o futuro de cada aluno. Nesse contexto, os professores realizam observações sobre os comportamentos corporais dos alunos no ambiente escolar, associando essas ações ao futuro dos discentes.

Dessa forma, o destino de cada sujeito é frequentemente determinado por esse grupo de professores, com base nas suas avaliações comportamentais. Ao identificarem um aluno com dificuldades de concentração em sala de aula, baixo desempenho acadêmico e notas insatisfatórias, esses docentes frequentemente concluem que tal condição comportamental o destinará a ocupações de menor prestígio, como ser condutor de charretes elétricas na Ilha de Paquetá. Em contrapartida, ao descreverem uma aluna estudiosa, participativa e com bom desempenho acadêmico, consideram que ela terá sucesso na vida, alcançando a universidade e sendo "alguém". Dessa maneira, parece que, para cada aluno, o seu destino já está pré-determinado dentro do ambiente escolar. A reprodução desse discurso no território escolar legitima uma lógica de concepção do trabalho segundo um modelo capitalista, conforme apontado por Foucault.

Os modelos disciplinadores atuam por décadas para a construção de um conhecimento que seja o normatizado, e o fortalecimento de ideais que buscam desvalorizar a singularidade dos sujeitos, incapacitando seus sonhos. Dessa forma, tais procedimentos buscam arquitetar uma nova forma de capturar os sujeitos, em processo de formação, para possíveis postos de trabalhos em empresas e fábricas. Pontuamos esses casos extremos no espaço escolar, pois acreditamos que exista a possibilidade de que as sociedades contemporâneas, ao desenvolverem a ideia de disciplina e controle na escola, edificaram as escadas para a chegada de um modelo neoliberal na instituição escolar, como esclareceremos a seguir.

Neoliberalismo: Christian Laval e Byung-Chul Han

Para que possamos esclarecer tais condições históricas até o momento atual, direcionamos este trabalho para a busca de conceitos sobre o controle das sociedades e o uso do neoliberalismo como modelo para a construção de ferramentas que produzam normas mais coercitivas, com o objetivo de provocar o afloramento de uma determinada ordem.

Levantamos até este ponto a ideia de que a disciplina e o controle da sociedade foram criados para atender aos ideais do sistema capitalista. Tal modelo, segundo Laval, se aprimora e passa de um pensamento capitalista ancorado no Estado para um modelo neoliberal de estruturação da sociedade. Como mencionado anteriormente, o capitalismo passou por diversas transformações ao longo do tempo para adaptar-se às mudanças do contexto social. Atualmente, essa forma ajustada é conhecida como neoliberalismo.

Assim, com base em Laval, a partir do texto "A escola não é uma empresa" (2019), há a possibilidade de que as escolas públicas estejam sendo geridas pela cartilha do neoliberalismo, que propõe mecanismos que possibilitam a transformação de uma escola - instituição pública, gerida pelo Estado, - em uma empresa com normas e regras privadas. Segundo Laval,

A ideologia liberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos. Apesar das negativas oficiais, a modernização liberal da escola depende de um apagamento progressivo dos limites entre o domínio público e os interesses privados... (Laval, 2019, p. 127).

O autor defende que existem ferramentas que estão sendo utilizadas pelo sistema neoliberal para remodelar as bases de construção de uma escola pública para os ideais de uma empresa. Numa escola gerida pelo governo estatal, e, portanto, com a intenção de ser pública e para todos, observa-se uma tendência à construção do conhecimento com mais fendas para que a subjetividade se expresse. Não há uma preocupação primordial em alcançar resultados e metas a partir de números, mas procura-se chegar em cada aluno que vivencia uma experiência coletiva na escola a partir de sua singularidade. Isso é bem diferente de uma empresa, em que o objetivo primário é a obtenção de resultados para gerar lucros. A ideia neoliberal é a valorização do indivíduo a partir de sua numeração mercadológica e, a escola, como assinala Laval, é a grande potencializadora dos ideais neoliberais, pois ao inserir nas crianças, desde pequenas, o conhecimento formatado em modelos empresariais, as fábricas não teriam muitos problemas em conseguir mão de obra rápida e eficaz.

Por este caminho, constatamos que parte dos alunos da escola Joaquim Manuel de Macedo busca o mínimo de conhecimento necessário para ingressar no mercado de trabalho. O comportamento desses indivíduos aponta que a educação básica da escola lhes serve como trampolim para atividades que não exigem um nível elevado de estudos. Como exemplo, podemos citar o interesse dos alunos em permanecer na Ilha de Paquetá para se tornarem donos de charretes elétricas, funcionários de mercados da região, ou ainda, seguir carreira como *influencers*¹⁵.

Os *influencers* digitais podem desempenhar um papel significativo na formação de tendências culturais e de consumo. Eles podem influenciar decisões de compra, opiniões políticas, estilos de vida e até mesmo padrões de comportamento social. No entanto, ao efetivar

¹⁵ A carreira de influencer digital refere-se a indivíduos que utilizam plataformas de mídia social para influenciar, engajar e impactar seus seguidores, geralmente promovendo produtos, serviços, ideias ou comportamentos. Estes profissionais criam e compartilham conteúdo de maneira estratégica para construir uma audiência e, frequentemente, monetizam essa influência por meio de parcerias com marcas, patrocínios, marketing afiliado, vendas de produtos próprios ou outras formas de colaboração comercial.

esse padrão de modelo social, acabam por estar a serviço do sistema neoliberal. Esse poder de influência tem sido objeto de estudo acadêmico, com pesquisadores analisando tanto os aspectos positivos, como a capacidade de mobilizar causas sociais, quanto os negativos, como a propagação de padrões de beleza irreais ou a promoção de consumismo excessivo (Rezende, 2019). Valida-se os ideais neoliberais ao transformar as características humanas em uma produção em massa desumanizada. A mudança de perspectiva humana, orientada por uma lógica neoliberal, busca homogeneizar a subjetividade dos indivíduos, pois o que nos diferencia uns dos outros são justamente nossas características subjetivas, ou seja, a forma singular como percebemos o mundo ao nosso redor. Ao adotarmos como lógica de desenvolvimento humano um padrão de produção em massa, estamos, de certa forma, descorporificando nosso traço essencial de humanidade. Por mais que a intenção do *influencer* seja humana ao querer ajudar o outro, dentro dessa lógica sempre existirá o poder do capital em capacitar vidas humanas para os fundamentos neoliberais.

No entanto, nos tempos atuais, para que o neoliberalismo possa alcançar seus ideais sem ser questionado, ele reconstrói a ideia de controle. Desloca-se do modelo de controle corporal biopolítico, como apontado por Foucault (1986), para desenvolver mecanismos de controles corporais por meios psicopolíticos (Han, 2018). De outra maneira, ao invés de utilizar a sujeição do corpo físico para desenvolver o controle sobre os indivíduos, passa a edificar nesses sujeitos estruturas psíquicas de convencimento. Por este caminho, o neoliberalismo alcança os indivíduos sem permitir que estes se deem conta que estão submetidos a uma condição de sujeição corporal. Nessas condições, a função dos *influencers* desempenha um papel primordial como ferramenta disseminadora de (des)informações, capazes de convencer os indivíduos a manterem-se positivos diante de um modelo sustentado por ideais neoliberais.

Segundo Han (2018) a psicopolítica neoliberal é dominada pela positividade, isto é, ela trabalha com estímulos positivos sobre o sujeito com o intuito de seduzir sua alma. “A psicopolítica neoliberal é uma política inteligente que busca agradar em vez de oprimir” (Han, 2018, p. 56-57). Trata-se, em outras palavras, de um modelo político capaz de despertar os desejos da alma dos sujeitos sem que estes percebam que seus corpos estão sendo submetidos a uma sujeição ordenada. A forte exigência de eficácia, o estímulo à competição e a proposta de avaliação permanente servem a esses propósitos. A noção de coletivo se esfacela quando o individualismo e a concorrência, próprios da lógica empresarial, se tornam os princípios básicos das relações. De acordo com Han,

A psicopolítica neoliberal inventa formas de exploração cada vez mais refinadas. Inúmeros workshops de gestão pessoal, fins de semana motivacionais, seminários de desenvolvimento pessoas e treinamentos de inteligência emocional prometem a

otimização pessoal e o aumento da eficiência sem limites. As pessoas são controladas pela técnica de dominação neoliberal que visa explorar não apenas a jornada de trabalho, mas a pessoa por completo, a atenção total, e até a própria vida. O ser humano é descoberto e tornado objeto de exploração. (Han, 2018, p. 47).

Como exemplo prático de que o neoliberalismo está atuante nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro com o intuito de promover um melhor desenvolvimento e treinamento dos professores, podemos observar as últimas decisões de políticas públicas realizadas pela prefeitura. Na época, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro comunicou à Escola Joaquim Manuel de Macedo que seríamos acompanhados por um grupo oriundo da coordenadoria educacional, que nos apoiaria na construção do plano de ação da escola.

Para um maior esclarecimento ao leitor, o plano de ação é uma organização sistemática das atividades que a escola pretende realizar ao longo do ano para promover o desenvolvimento do conhecimento no ambiente escolar. Geralmente, a elaboração de um plano de ação envolve toda a equipe de direção, o corpo docente, os funcionários da cozinha e da limpeza, bem como as contribuições dos próprios alunos.

Naquele período, a escola recebeu o grupo no último bimestre de 2022 e, para nossa surpresa, descobrimos que o grupo era constituído em parte por professores da rede municipal de ensino e em parte por representantes de uma empresa privada. Normalmente, a escola recebe os agentes educacionais, que também são professores e trabalham nas coordenadorias para orientar o trabalho dentro das escolas.

Na época, ao levantarmos a questão sobre quem eram os agentes externos, fomos informados de que a prefeitura havia realizado uma parceria com uma empresa privada para desenvolver a gestão da área educacional de toda a rede municipal. Ou seja, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, de certa maneira, estava terceirizando sua responsabilidade de gerir a educação pública para uma empresa privada. A agente designada nos explicou detalhadamente o objetivo de sua presença na escola e o que nós, professores, deveríamos realizar para melhorar o ensino. Resumidamente, compreendemos que a empresa privada faria a leitura dos dados digitais das notas de todos os alunos e criaria gráficos para verificar os alunos que estavam nos níveis insuficiente (4), abaixo do básico (3), básico (2) e avançado (1). A ideia era que nós, professores, aprendêssemos a interpretar esses gráficos para desenvolver estratégias pedagógicas que elevassem os alunos dos níveis insuficiente e abaixo do básico para os níveis básico e/ou avançado. Para isso, precisaríamos inserir nossas estratégias pedagógicas na planilha desenvolvida pela empresa. O plano de ação deveria ser executado em até três meses, ou seja, as ações criadas dentro do plano deveriam atingir as metas dentro desse período. As metas consistiam em retirar os alunos dos níveis 4 e 3, elevando-os aos níveis 2 e 1.

Observamos que tal procedimento se tornava humanamente impossível para os alunos, pois não considerava as singularidades de cada estudante e tampouco a coletividade de cada turma. A análise gráfica, por exemplo, não diferenciava que, dentro de uma sala de aula, poderíamos ter de dois a seis alunos com dificuldades cognitivas de aprendizagem, oriundos de outras escolas ou enfrentando dificuldades financeiras e/ou familiares. Além disso, não levava em conta a presença de alunos com deficiências cognitivas, como autismo ou déficit de atenção, que dificultavam a construção do conhecimento. Também desconsiderava a falta de professores especializados para atender às turmas com alunos especiais, entre outros fatores, o que comprometia nossa capacidade de atingir as metas estabelecidas.

Também foi possível observar que, para a construção do novo plano de ação da escola, não era permitido indicarmos apoio externo da coordenadoria ou de outro setor da prefeitura. Por exemplo, se a escola tinha em uma determinada turma dois alunos com autismo de alto desempenho e estava sem um professor na sala de recursos, a direção não poderia incluir no plano de ação um pedido para a contratação de um professor especializado para atender melhor o desenvolvimento desses alunos. O que a escola deveria fazer era encontrar, no próprio espaço escolar, um caminho pedagógico para resolver a questão educacional dos alunos diagnosticados com autismo de alto desempenho. Dessa forma, a prefeitura, por meio de uma empresa privada, dificultava o acesso dos funcionários aos recursos necessários para o desenvolvimento de seu trabalho, ao mesmo tempo em que redirecionava toda a responsabilidade educacional para a direção da escola e para os professores, a fim de solucionar quaisquer problemas educacionais que pudessem surgir e afetar diretamente o desempenho dos alunos na busca por alcançar as metas estabelecidas.

Além disso, foram criados mecanismos de avaliação diversificados e contínuos para aumentar a vigilância e controle sobre os alunos e o corpo docente. A cada avaliação inserida no sistema, ela seria analisada pela empresa privada, que verificaria se a escola está implementando mecanismos suficientes para alcançar as metas estabelecidas. Caso a escola não esteja atingindo essas metas, é a empresa que orientará sobre as medidas necessárias para que sejam alcançadas.

Notamos que, ao contratar uma empresa privada com dinheiro público e transferir para ela a gestão da educação, a prefeitura desloca sua responsabilidade pela educação do município para outra entidade. Na esteira desse pensamento, a empresa privada que adquire a gestão da escola pouco entende sobre educação. O que a empresa compreende é sobre como impulsionar um negócio para que ele gere lucros a partir do esforço de cada um, no caso, o espaço de cada escola.

Em relação à geração de resultados, a empresa privada atrela a capacidade da escola em desenvolver por completo seu plano de ação à aprovação dos alunos nos níveis 1 e 2. Para tal procedimento, a empresa cria um modelo de porcentagem que avalia individualmente cada escola, bem como gráficos que mostram as habilidades que cada aluno alcançou nas avaliações. Esses dados permitem calcular a porcentagem de metas atingidas por cada unidade escolar. Esse cálculo definido pela empresa determina o valor que cada unidade escolar da prefeitura do Rio de Janeiro receberá em seu décimo quarto salário, ou seja, a empresa atrela os recebimentos de valores salariais públicos a conceitos meritocráticos das empresas privadas. Como pontua Han,

O sujeito contemporâneo é um empreendedor de si mesmo que se autoexplora. Ao mesmo tempo, é um fiscalizador de si próprio. O sujeito autoexplorador traz consigo um campo de trabalhos forçados, no qual é ao mesmo tempo carrasco e vítima. Como sujeito que expõe e supervisiona a si próprio... (Han, 2018, p. 89-90).

O autor argumenta que, no modelo contemporâneo de empreendedorismo, o sujeito ocupa simultaneamente as posições de patrão e de empregado. Ao ser responsável por ambas as funções, o indivíduo se torna tanto o carrasco quanto a vítima. Nesse contexto, o sujeito não se insere em um modelo tradicional de explorado e explorador, mas atua como um autoexplorador, aquele que explora a si mesmo. Dessa forma, ele assume total responsabilidade por todos os seus atos, tanto os positivos quanto os negativos, ficando preso à lógica da autossuficiência e autorresponsabilidade.

No caso da escola pública, quando uma empresa privada tenta desenvolver a sua gestão, ela traz os princípios e propósitos do neoliberalismo para o interior do sistema educacional, sujeitando os profissionais da educação a uma lógica de empreendedorismo de si próprio. Por essa condição de sujeição é transferido o sentimento de responsabilidade social para os indivíduos.

Assim, tanto do ponto de vista educacional quanto da singularidade dos trabalhadores em educação, a escola só atingirá seu sucesso na aprendizagem dos alunos se os professores se esforçarem. Ao mesmo tempo, as bonificações salariais de cada um dos sujeitos estão atreladas aos seus esforços individuais. Segundo Han “quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso” (Han, 2018, p. 16). A inteligência do regime neoliberal está na sua capacidade de não permitir que apareça qualquer tipo de resistência, por parte dos sujeitos sob sujeição, contra o próprio sistema.

Desse modo, pontuamos uma incongruência entre a construção de uma ideia de escola pública e sua abordagem a partir das concepções de empresas privadas. Tais concepções buscam os espaços públicos para obtenção do controle desses territórios e, conseqüentemente, do

controle dos indivíduos. Em verdade, Laval questiona como essas instituições privadas, ao longo dos anos, moldaram o pensamento dos indivíduos, inculcando neles a ideia de que tornar o espaço público um espaço privado seria necessário para o desenvolvimento social dos diferentes sujeitos que estão inseridos nos ambientes de conhecimento. Laval busca dar conta da realidade do ensino público na França, onde há uma possível contradição, ao longo dos anos, entre diferentes ideologias que envolvem tanto os professores/pesquisadores quanto as empresas privadas no que tange a ideia social do neoliberalismo e a escola pública. É importante marcar que a ordem neoliberal, ainda que se preocupe bastante com a gestão das subjetividades, não deixa de utilizar os mecanismos disciplinares. O que pretendemos destacar, a partir dos apontamentos de Laval, é que na atualidade, quando os mecanismos disciplinares adestradores são usados para a obtenção do controle dos corpos dos alunos, podem estar a serviço de concepções fundamentais do neoliberalismo.

Segundo o autor, é fundamental resistir à imposição do modelo neoliberal nas escolas públicas, preservando, assim, um território escolar mais democrático e equitativo. Para Laval, é imprescindível enfrentar as dinâmicas de desigualdade que comprometem os próprios fundamentos da educação pública. “E, por outro lado, não se deve esquecer que esse sistema hierarquizado não é nacional, mas mundial”. (Laval, 2019, p.14). É preciso, além do mais “[...] e, sobretudo, redefinirmos em escala mundial um modelo alternativo de uma escola democrática, igualitária e realmente ao abrigo dos interesses econômicos e das ameaças políticas que põem em risco a liberdade dos professores e dos pesquisadores no Brasil e no resto do mundo.” (Laval, 2019, p.14).

A pesquisa realizada com os alunos em sala de aula buscou averiguar como o teatro pode se tornar um dispositivo criativo capaz de provocar uma reflexão crítica dos indivíduos em relação às forças dos mecanismos disciplinares e controladores. Esse pensamento social está atrelado tanto aos ideais de disciplina e controle, como pontuado por Foucault, quanto aos ideais neoliberais, conforme demonstrado por Laval. A partir desse ponto, o trabalho se dirige às tentativas de identificar quais dispositivos os sujeitos na escola poderiam utilizar para escapar dessas sujeições sociais.

Embora existam comportamentos sociais que se desenvolvem para aprisionar os indivíduos, há sempre brechas que permitem às pessoas resistirem aos processos que invalidam suas existências. O conceito de caos criativo, como pontuado por Deleuze (2010), foi um caminho para a abertura das amarras sociais que impediam o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Os procedimentos teatrais, a partir de uma possibilidade caótica criativa, podem despertar nos sujeitos a consciência das práticas invasivas que se desenvolveram no território

escolar por meio de mecanismos que, naquele momento, buscavam a disciplina e o controle corporal.

Para clarificar para o leitor as trilhas pelas quais o estamos conduzindo, realizaremos no próximo tópico um aprofundamento histórico sobre a evolução dos mecanismos que buscam controlar os corpos dos sujeitos. É necessário compreendermos que determinados comportamentos dos indivíduos foram desenvolvidos por diferentes sistemas de controle que, ao longo do tempo, buscaram construir mecanismos de dominação sobre os corpos e as subjetividades. O entendimento dessa lógica é crucial para que possamos desvelar, ainda que por um instante, as diferentes condutas que os alunos adotam dentro do território escolar. Simultaneamente, destacaremos, ao longo de nossa escrita, os possíveis respiros que Deleuze e Butler (2018) podem oferecer às situações de sujeição humana. Também destacaremos como as aulas de teatro se apropriam de dispositivos que dialogam com processos menos coercitivos.

Caminhos que sequestram os corpos no território escolar: um olhar histórico para a captura neoliberal

As Escolas Públicas Municipais têm horários para todas as atividades. Desde a entrada dos alunos até o momento em que saem da escola, eles são regidos por horários fixos e determinados – hora para entrar, hora para fazer fila, hora para tomar café da manhã, hora para voltar à fila, hora para entrar em sala de aula, hora para ir ao banheiro e para beber água, hora para o almoço, hora para o intervalo, hora para fazer fila e voltar para a sala de aula, hora para o lanche, hora para fazer fila e finalmente sair da escola. Todos esses horários são controlados e determinados pela direção da escola. Apesar desta pesquisa ter como campo de observação a Escola Joaquim Manuel de Macedo, em Paquetá, podemos entender que essa realidade é um modo operante que ocorre frequentemente na maioria das escolas. Essa condição apresentada se dá porque as regras de horário são construídas pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro e devem ser obedecidas por todos os sujeitos inseridos nas instituições de ensino.

Os alunos, quando entram na escola, após formarem a primeira fila, irem ao refeitório e voltarem para a segunda fila, ficam à disposição do corpo docente para serem encaminhados todos juntos, enfileirados, para suas respectivas salas de aula. Como pontua Foucault (1986), a fila é um instrumento necessário para controlar os corpos dos sujeitos. A instituição escolar, para conseguir o controle sobre os indivíduos, que formam um grupo relativamente grande, utiliza ferramentas de disciplina adestradoras para que as regras e obrigações possam ser cumpridas por esses mesmos sujeitos, visando a obtenção do controle de seus corpos.

Enquanto os alunos estão sob o olhar do professor em sala de aula, a instituição mantém os agentes educadores fora da sala como vigias da manutenção da ordem escolar. Todo aluno que necessita sair da sala de aula para ir ao banheiro ou beber água passa necessariamente pelos olhares dos agentes educadores. O indivíduo é vigiado do momento que sai até o momento que volta à sala. A vigília dentro da escola é latente e constante. Nenhum sujeito está fora de seu alcance. Quando não se tem o olhar da direção, tem-se o olhar do agente educador; quando não se tem o olhar do agente, tem-se o olhar do professor; e quando este não está presente, tem-se o olhar dos próprios alunos, que servem como sujeitos vigilantes uns dos outros.

Visto que o modelo apresentado é parecido com o sistema panóptico (Foucault, 1986), podemos observar que a instituição promove em seu interior a construção psicológica da disciplina e do controle dos sujeitos. O modelo panóptico permite que a vigília do outro seja efetiva, mesmo não tendo ninguém para vigiar. O exemplo modelar deste sistema de segurança é desenvolvido dentro das prisões em que se constrói uma torre de vigilância no meio do pátio. Entretanto, a torre é muito alta não permitindo saber quem está abaixo dela, se existe alguém olhando os acontecimentos da prisão. Esse padrão provoca nos indivíduos a dúvida se de fato estão sendo notados ou não. Esse comportamento desencadeia nos presos um olhar atento uns sobre os outros. De uma forma aproximada podemos observar a mesma atitude nos alunos dentro da escola, como apresentado acima.

Observamos que se trata de um sistema que busca a não-falha da máquina humana, comandada por mecanismos disciplinares e controladores. Na atualidade, esses mecanismos se encontram a serviço de um modelo neoliberal de funcionamento que assume cada vez mais uma forma permissiva. Segundo Han, é na “sua permissividade, ou melhor, em sua afabilidade, o poder [modelo neoliberal] põe de lado a sua negatividade e se passa por liberdade” (Han, 2018. p. 25-26). O regime neoliberal assume uma forma sutil, flexível e inteligente, escapando a qualquer visibilidade explícita. O sujeito em um estado de sujeição não é nunca consciente de sua submissão. O contexto de dominação do corpo permanece inacessível a ele. É assim que ele percebe o seu corpo em liberdade. Em vez de tornar as pessoas obedientes, tenta deixá-las dependentes. Seduz os sujeitos, no lugar de proibir. Em vez de ir contra o indivíduo, vai ao seu encontro. Esse poder corporalmente afável é, por assim dizer, mais poderoso do que o repressor. A atual crise da liberdade consiste em estar diante de uma técnica de poder que não rejeita ou sujeita a liberdade corporal, mas a explora. (Han, 2018).

Como também demonstrado por Laval (2019), o neoliberalismo inserido na escola pública desenvolve ferramentas com o intuito de adestrar os alunos para se tornarem mão de obra eficiente no mercado de trabalho. Insere na escola uma lógica pautada no individualismo, na concorrência e na avaliação permanente. Mas os mecanismos disciplinares também se

mostram presentes na escola. Como exemplo, temos, a saída da sala de aula em grupo, gerando uma fila para obtenção do controle, como também a volta em grupo para a sala de aula.

Na escola, esses momentos de filas em grupo acontecem de uma forma mais incisiva três vezes: na entrada, durante as refeições e na saída. Entendemos que quando a escola obriga os alunos a formarem filas para obterem a ordem estão utilizando um mecanismo disciplinar adestrador. O simples fato de estarem enfileirados provoca diversos impulsos corporais dos quais esses mesmos alunos, às vezes, não têm consciência. Os corpos são capazes de reproduzir memórias que neles se encontram inscritas ao longo de suas vidas. De uma forma inconsciente, esses registros podem ser resgatados pelo corpo quando ele se encontra em uma situação de provocação externa (Butler, 2018). Ao comermos um alimento com nossa família com bastante frequência, criamos a memória desse alimento como uma lembrança e a sensação de que ele nos trazia na época, assim como Proust falou das madeleines molhadas no chá. (Proust, 2017). Quando experimentamos aqueles mesmos sabores novamente, em outro momento, é possível acessarmos a sensação de bem-estar que aquele sabor nos provocava.

A partir das experiências práticas com os alunos, foi possível observar que a violência "psico-corporal" e o uso velado de mecanismos disciplinares dentro da escola também produziram efeitos significativos. Notamos que, para que haja esse registro de memórias de contraposição nos corpos dos alunos, tal condição já deve estar presente em suas experiências anteriores. Identificamos, assim, duas situações recorrentes no contexto escolar em relação à educação transmitida pelos responsáveis às crianças antes de seu ingresso no ambiente escolar: a primeira se refere ao ato de "depositar" os alunos na escola, demonstrando que o desejo dos responsáveis é, em certo sentido, se desvencilhar temporariamente dos filhos; a segunda ocorre quando os responsáveis veem a escola como o único espaço capaz de "salvar" as crianças, transferindo a ela a responsabilidade de educá-las.

Esses comportamentos revelam uma tensão latente: de um lado, a escola é considerada uma espécie de "prisão" para as crianças, lugar onde são deixadas para contenção disciplinar; por outro, é vista como uma instituição de salvação, onde se espera que os alunos sejam transformados. Essa dicotomia entre rejeição e esperança torna o ambiente escolar um espaço ambíguo: ele se converte, ao mesmo tempo, em depósito e solução. Em consequência, a escola acaba sendo conivente com essa dinâmica, acolhendo alunos em condição de aparente aprisionamento e adaptando-se a uma estrutura de controle disciplinar, na expectativa de que as atividades educativas, também interpretadas punitivamente, bastem para reeducá-los.

Ao observarmos o território escolar sob uma perspectiva metafórica, percebemos uma aproximação desse ambiente com o espaço prisional. A escola, enquanto espaço de controle, modela o comportamento dos sujeitos, que, por sua vez, resistem ao controle, territorializando

o espaço com seus corpos e atitudes. Para cada norma imposta, os alunos encontram uma forma de contorná-la. Esse jogo de forças evidencia que eles compreendem as regras e desenvolvem mecanismos de escape, diretamente associados às lacunas educacionais e à maneira contraditória com que interpretam o mundo ao seu redor.

Por essa perspectiva, foi possível constatar que, ao inserirem-se no território escolar, os alunos já compreendem os mecanismos que geram certas vantagens no meio desse sistema. Quando, dentro da escola, os estudantes eram avaliados e/ou aprisionados no ambiente escolar para a obtenção do controle de seus corpos, esses mesmos corpos acessavam suas memórias e reagiam imediatamente contra o comando que foi dado. Os sujeitos podiam até estar conscientemente paralisados, entretanto, seus corpos pulsavam para escapar daquela situação. Assim, sua estrutura física pulava, balançava o braço, coçava a cabeça, mexia com o colega da frente, mudava de posição, entre os infinitos tipos de movimentos que podiam ser feitos para alertar que aquela posição imposta cerceava a singularidade de cada um. Para o aluno, era como se lhe retirassem o prazer que gerava aquele benefício. Havia uma interrupção na emoção daquele corpo. Compreendemos, dessa forma, que o neoliberalismo entrou na escola para controlar essa construção psicológica nas memórias corporais dos alunos.

A título de exemplo prático em sala de aula, foi possível observar, em um dos exercícios teatrais aplicados, um comportamento corporal de resistência a comandos de indicação de movimentos do corpo. O exercício consistia em que os alunos, postos em duas filas, subissem ao palco realizando movimentos corporais a partir dos impulsos musicais que ouviam. No palco, a ideia era que desenvolvessem uma roda em dois sentidos: uma fila deveria seguir em sentido anti-horário e a outra em sentido horário. No entanto, tanto a fila para subir ao palco quanto a fila para realizar a roda no palco foram influenciadas por diversas interferências corporais. Esses movimentos interferentes não eram construídos com o auxílio da música, mas sim como movimentos parasitários que não faziam parte da proposta original. Houve uma desconexão entre os alunos que estavam altamente concentrados e realizando o exercício conforme o solicitado, e aqueles que não estavam interessados em seguir a proposta.

Os movimentos parasitários surgiam justamente entre os alunos que não desejavam realizar o exercício como proposto; esses alunos, com o intuito de sabotar a ação dos outros, provocavam movimentos que destoavam completamente do solicitado. Esses estudantes sentiam a necessidade de construir outra via de comunicação, diferente daquela oriunda de uma ordem/indicação. Para os alunos que estavam obedecendo às regras, restavam lamentações e reclamações sobre a falta de cumprimento do acordo inicial por parte dos colegas.

Para resolver o conflito, solicitei que o exercício fosse realizado conforme o combinado. Quando os estudantes retomaram o exercício após meu comando, aprofundaram sua

criatividade para subverter, ainda mais, a primeira regra estabelecida. O empenho desses alunos era tão intenso que, ao final, provocavam risos em todo o grupo.

Podemos supor que os estudantes que não estavam interessados em obedecer às regras do jogo teatral proposto tinham que produzir muito mais movimentos do que os que estavam cumprindo o acordo. Essa condição obrigava os sujeitos a abandonarem qualquer movimento cotidiano, exigindo uma subjetividade corporal muito mais intensa para fugir da norma proposta. Esse comportamento, geralmente considerado por alguns professores como indisciplina, na aula de teatro pode ser visto como uma potência criativa que levou os outros colegas a repensarem seus modelos de construção corporal, fugindo de modelos padronizados de movimento.

Percebemos que os ideais do neoliberalismo buscam justamente afetar o comportamento dos sujeitos com movimentos parasitários ou ações que, à primeira vista, não têm produção mercadológica. Os alunos, ao interferirem em uma norma imposta dentro ou fora da sala de aula, trilhavam caminhos para escapar dessas forças que tentam cercear sua criatividade. O sistema neoliberal desfigura essa dinâmica emocional, causando uma paralisação criativa e redirecionando a energia para que esta não seja gasta em modos subjetivos não mercadológicos. Ao invalidar a criatividade de um corpo por meio da disciplina e do controle, é possível desenvolver outra construção psico-corporal e realocar sua potência para o serviço de obediência.

Han pontua que os sentimentos têm uma duração maior que as emoções dos sujeitos. Para ele a emoção, ao contrário do sentimento, tem um tempo de duração mais curto. (Han, 2018). Segundo o autor “a emoção é dinâmica, situacional e performativa. O capitalismo da emoção explora exatamente essas características”. (Han, 2018, p. 65). Os sentimentos, por serem desenvolvidos em um tempo maior dos acontecimentos da vida, tornam-se menos performativos, menos imediatos. No exemplo apresentado acima, os movimentos dos alunos, imbuídos de suas emoções por meio dos impulsos musicais, eram performáticos, ou seja, capazes de provocar uma mudança significativa tanto no espaço de representação quanto nos próprios colegas. Ratificamos os pensamentos de Han ao afirmar que é precisamente por essa capacidade emocional dinâmica dos alunos que o capitalismo emocional deseja atacar o território escolar. Silenciando os corpos dos indivíduos através dos mecanismos disciplinares, o neoliberalismo ganha força para angariar espaço no estado emocional desses sujeitos. Mas é justamente com essa capacidade emocional que podemos trabalhar de maneira invertida, isto é, usando a força do inimigo contra ele próprio. Notamos que, ao passarem pela experiência dos dispositivos performáticos aplicados nas aulas de teatro, os alunos utilizam os mesmos mecanismos emocionais explorados pelo sistema neoliberal para desencadear seus

movimentos. No entanto, ao contrário do neoliberalismo, que conduz a uma ordem não-criativa; no teatro, usamos a emoção como provocação para a construção do movimento, o que será feito de maneira criativa. E assim a condição da emoção se transforma, pois a criação fortalece a autonomia dos indivíduos para tomarem suas próprias decisões, em contraste com uma ordem não-criativa, que inibe e cristaliza qualquer possibilidade de inovação.

Notamos que o aluno na escola realiza um resgate de suas memórias emocionais quando se sente corporalmente provocado no presente. Ao inibir a capacidade de sentir dos sujeitos, o sistema neoliberal faz uso de suas emoções para alcançar uma maior produtividade e desempenho desses indivíduos. Enquanto na sociedade disciplinar de controle biopolítico se usa a racionalidade como mecanismo rígido e inflexível; na atuação neoliberal desvela-se a emocionalidade, que está interligada ao sentimento de liberdade, localizado lado a lado do livre desdobramento individual. (Han, 2018). De acordo com o autor “ser livre significa deixar as emoções correrem livre. O capitalismo da emoção faz uso da liberdade. A emoção é celebrada como expressão da subjetividade livre. A técnica neoliberal de poder explora essa subjetividade livre”. (Han, 2018, p. 69).

Ao invés do neoliberalismo tentar controlar os sujeitos na escola somente com modelos disciplinares, ele também se utiliza do arcabouço das memórias afetivas dessas crianças para provocar impulsos corporais que se tornam mecanismos de adestramento. A ideia é fazer com que o corpo compactue com os meios de sujeição. Essa condição faz os alunos entenderem que quando obedecem às normas são passíveis de vantagens; e, quando desobedecem às normas, estão sujeitos às perdas dessas vantagens.

Para um melhor entendimento, percebemos que os benefícios dessas vantagens estão no espaço escolar como sendo a representação de tudo aquilo que dá prazer aos indivíduos e que está para além dos mecanismos disciplinares mais rígidos. Tanto as emoções quanto as ações que elas desenvolvem estão ligadas diretamente a esse mecanismo adestrador que é desenvolvido a todo instante no espaço escolar. Assim, um corpo treinado a compreender que seu comportamento no espaço livre está interligado a suas atitudes emocionais, passa a ser um corpo que aceita de maneira “livre” o seu próprio adestramento.

No contexto das vivências práticas no ambiente escolar, observamos que os corpos dos sujeitos podem estar se movimentando, ainda que inconscientemente, como forma de escapar das normas coercitivas que os condicionam. Nesse sentido, verificamos que esses corpos assumem posturas rebeldes frente às performatividades impostas no espaço escolar. Essas performatividades, conforme apontado por Butler, são orientadas por regras de caráter coercitivo, sustentadas por mecanismos disciplinares que visam adestrar os corpos e conformá-los a modelos sociais considerados aceitáveis.

A partir de experiências culturais nas Artes, especialmente com o uso do teatro como dispositivo pedagógico, buscamos fomentar as consciências dos sujeitos em relação aos seus próprios corpos e ações rebeldes. O objetivo foi promover novas compreensões sobre as relações entre seus comportamentos e o espaço escolar, deslocando as percepções de ambientes marcados pela sujeição corporal para a construção de territórios nos quais os alunos passam a ressignificar seus hábitos e ideias nos espaços que ocupam.

Assim como o exercício teatral mencionado acima, os alunos foram capazes de intensificar os movimentos de seus corpos para atender a uma ordem que, em um primeiro momento, não fazia sentido para eles. Conforme discutido no primeiro capítulo, a rebeldia com a performatividade existente nos corpos dos alunos consiste em resistir aos comandos que os afetam, funcionando como um domínio no qual as relações de poder se manifestam por meio do discurso. A performance no teatro, por sua vez, atua como um dispositivo para revelar essa condição de sujeição social, que constantemente busca capturar os indivíduos. Embora distinta da performatividade, a performance teatral a evidencia, pois ajuda a rearticular as ações dos sujeitos, ressignificando seu modo de pensar e proporcionando novas formas de entender e expressar sua própria singularidade.

Sistema escolar de bonificação meritocrática

Seguindo na mesma trilha de pensamento, é possível refletir sobre a ideia de sujeição social por meio de outros exemplos presentes no território escolar. Em minhas experiências dentro da escola, tenho o hábito de levar os alunos para visitar museus no centro da cidade. O ponto de embarque e desembarque das barcas (onde os moradores da Ilha de Paquetá têm acesso ao transporte aquaviário) é próximo ao centro da cidade na praça XV. Por este motivo, a escola tem maior possibilidade de ir a pé aos museus, sem contar com a necessidade de se usar ônibus para o deslocamento das crianças. O Centro Cultural do Banco do Brasil – CCBB é um dos museus parceiros onde levo os alunos para visitarem gratuitamente as diversas exposições que lá estão em cartaz ao longo do ano.

No ano de 2022, foram realizadas um total de dezoito visitas a museus localizados no centro da cidade. Nesse mesmo período, enquanto professor de Artes Cênicas, eu acompanhava integralmente as turmas da escola nessas atividades. Entretanto, entre alguns colegas docentes, havia uma preocupação recorrente sobre a seleção dos participantes dessas aulas-passeio (denominação atribuída às atividades extracurriculares da instituição). Essa inquietação abrangia tanto a definição de critérios quanto as qualificações necessárias para que os estudantes fossem autorizados a participar dos eventos culturais. Um exemplo frequentemente

citado era o desempenho acadêmico: a obtenção de boas notas nas avaliações escolares era vista como um pré-requisito para a participação.

Sob a perspectiva pedagógica adotada no ensino do Teatro, defendo que a frequência a essas visitas culturais pode ser um fator determinante para o engajamento dos alunos. Quanto maior o número de visitas a museus, maior tende a ser o interesse dos estudantes pelos temas abordados em sala de aula, enriquecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, não me preocupava com o quantitativo numérico de pontuação que esses alunos alcançavam em cada disciplina escolar. Muito menos se os sujeitos tinham, de acordo com alguns professores, o comportamento fora do padrão disciplinar quando tinham algum tipo de construção de conhecimento fora da sala de aula. Eu simplesmente agia. Marcava com os museus as obras de artes que gostaria de visitar, como também as datas e os horários de visita. Comunicava à direção da escola essas datas e horários, para que no dia eu pudesse ir com um agente educador para os passeios escolares.

Entretanto, no segundo semestre do ano de 2023 os professores trouxeram um novo discurso. Acreditavam que ao longo do ano anterior e o primeiro semestre do ano de 2023, durante os quais saíram constantemente para as aulas passeios, os alunos perderam parte dos conteúdos aplicados em sala de aula. Assim, me propuseram como medida pedagógica de ajustamento de comportamento dos alunos que: ao invés de levar todos os estudantes sem nenhum critério educativo, poderia haver a implementação de algumas condições para que eles pudessem ir às aulas passeios. As condições apresentadas pelos professores eram: respeitar o professor em sala de aula, realizar todas as atividades que o professor propuser em sala, fazer todos as tarefas de casa, obter as melhores notas e ter comportamento adequado no espaço escolar. A proposta destes professores é que apenas os melhores alunos que alcançassem o mínimo das cinco exigências poderiam ir às aulas extraclases. Como foi uma solicitação de todos os professores juntamente com a direção, acatei a condição. Realizei os pedidos de vagas para os museus e comecei a passar em todas as salas para comunicar a nova condição pedagógica. No discurso ainda incluía que dependia somente dos alunos a condição de irem às aulas passeios, bastando que eles cumprissem a maioria das metas. E se, por acaso, algum aluno não fosse na primeira vez, ele deveria verificar quais teria sido, dos cinco itens da regra, o que não conseguiu cumprir para obter o mínimo indicado pela escola. Na verdade, o intuito dos professores era provocar um modelo de “choque pedagógico” nos alunos. Como há uma dificuldade em conter os corpos dentro de um certo ordenamento escolar, as aulas passeios passaram a ser um benefício para quem conseguisse silenciar o corpo no espaço escolar. Individualizou-se a maneira de pensar as saídas extraclases: assim como nas empresas

privadas, elas deixaram de ser uma saída coletiva com o grupo para se tornarem uma saída individual e de mérito.

No momento, cabe esclarecer ao leitor que fui professor de teatro da Escola Joaquim Manuel de Macedo até o ano de 2021. Entre 2022 e 2024, assumi a função de coordenador pedagógico da instituição, o que ampliou minha capacidade de participar das decisões relacionadas à condução das atividades escolares, incluindo a organização e realização de visitas aos equipamentos culturais da cidade. Apesar dessa nova posição, não abandonei completamente o trabalho em sala de aula, permanecendo com as turmas denominadas “Eletivas”, em que os alunos escolhiam os professores com os quais desejavam ter aula. Nessa modalidade, continuei ministrando aulas de teatro.

Com relação às mudanças pedagógicas propostas pelos docentes, inicialmente, refletindo como professor de teatro, considerei o comportamento desses profissionais algo estranho. Essa percepção, sobre a proibição dos alunos por falta de comportamento as saídas extraclasses, foi compartilhada por uma ampla maioria de colegas, incluindo os professores de Artes que atuavam nas turmas de fundamental I e II. Essa situação me levou a refletir sobre a maneira como eu vinha conduzindo as visitas culturais e as práticas pedagógicas relacionadas. Perguntas inquietantes surgiram: os alunos estariam realmente apresentando níveis de indisciplina tão elevados a ponto de justificar a adoção de normas mais coercitivas? Os professores estariam transferindo suas responsabilidades pedagógicas para a disciplina de teatro¹⁶ como uma tentativa de solucionar os problemas enfrentados em suas salas de aula? Haveria, talvez, uma conformidade implícita com os modelos operacionais do sistema neoliberal, que naturalizam o controle e a disciplina dos corpos por meio de estratégias meritocráticas e coercitivas, como ocorre em programas de monitoramento de metas, implementados, por exemplo, pela Secretaria de Educação do Rio? Essas questões me geravam concordâncias e discordâncias simultâneas. Contudo, naquele momento, não conseguia vislumbrar alternativas diante da pressão exercida pelas vozes que defendiam diretrizes mais restritivas e cerceadoras.

A resposta dos alunos a essas novas regras, entretanto, foi marcada por resistência. Para contextualizar os eventos, é necessário situar a turma e o período em questão. Em 2023, a turma 1801 (oitavo ano do fundamental II) foi a primeira a ser impactada pelas mudanças. Esse grupo possuía um histórico de desinteresse pelas aulas regulares. Não perturbavam as atividades dos professores, mas tampouco participavam delas ou demonstravam engajamento. Mostravam-se

¹⁶ Embora eu não estivesse mais incluído na grade curricular como professor de Artes com habilidades em teatro, para o grupo docente, eu ainda era reconhecido como o professor de teatro da escola.

indiferentes ao que acontecia no ambiente escolar, exceto durante as aulas-passeio, nas quais uma pequena abertura de interesse era perceptível.

Entre o final de 2023 e o primeiro semestre de 2024, ao perceberem que estavam sendo punidos por meio de normas mais rígidas, os comportamentos desses alunos começaram a se transformar. De desinteressados, passaram a perturbar ativamente as aulas. Seus comportamentos se tornaram desafiadores: adotaram posturas debochadas, arrogantes, desrespeitosas e, em alguns casos, até violentas. A situação se agravou a ponto de professores abandonarem as aulas e a direção ser obrigada a intervir com sermões semanais, que, com o tempo, passaram a ser realizados duas vezes por semana. Em 2024, com a turma reclassificada como 1901, a situação tornou-se insustentável, e os receios dos professores de que o comportamento se deteriorasse ainda mais acabaram se concretizando justamente em função do endurecimento das regras.

Talvez para esses alunos, o único elemento de interesse em 2023 parecia ser as aulas-passeio. Com a eliminação dessa prática em favor de um modelo pedagógico mais rígido, a rebeldia corporal emergiu como resposta às novas imposições. A performatividade social exigida pelos professores — um comportamento "aceitável" para conquistar atividades diferenciadas — transformou-se em uma resistência ativa a essa performatividade.

Lamentavelmente, como professor de teatro, não pude auxiliá-los a refletir sobre o que estavam vivenciando, uma vez que, desde 2023, não era mais responsável por essa turma. Outro professor, de Artes Visuais, havia assumido em meu lugar. Ainda assim, de longe, observei os acontecimentos e, ocasionalmente, conversava com os alunos. Essa experiência me levou a compreender que, no espaço escolar, as intervenções teatrais nem sempre são possíveis ou eficazes para modificar o todo. Em alguns casos, só é possível alcançar parte do coletivo, ou mesmo um fragmento dessa parte.

Seguindo a premissa da impossibilidade de os dispositivos culturais abrangerem a totalidade das experiências, busquei potencializar as partes para alcançar os sujeitos. O professor de matemática da escola, por exemplo, era um dos que acreditavam que a participação dos alunos em atividades culturais deveria ser baseada no mérito, argumentando que essa condição facilitaria a disciplina dos sujeitos. Como coordenador e responsável pelas visitas escolares aos museus da cidade, decidi estabelecer uma norma diferente, desafiando as regras desenvolvidas pelo corpo docente.

Minha estratégia consistiu em observar as exposições em cartaz nos museus e, simultaneamente, identificar como esses conteúdos poderiam ser integrados às aulas tradicionais. Em uma dessas ocasiões, havia uma exposição cujo artista trabalhava com linhas, curvas e quadrados — assunto próximo ao tema que o professor de matemática estava

abordando em sala. Propus ao professor que levássemos os alunos à exposição, sugerindo que ele ministrasse sua aula no próprio museu, utilizando as obras como referência para a matéria. O professor prontamente se interessou pela ideia e aceitou o convite. Ressaltei, contudo, a importância de levar todos os alunos, argumentando que, por se tratar de uma aula fora da sala, nenhum poderia ser excluído. Ele concordou sem objeções.

O aspecto interessante dessa situação é que, inicialmente, o professor apresentava uma forte resistência à saída dos alunos da escola sem um motivo que, a seu ver, fosse justificável. Em sua concepção, as visitas a espaços culturais só deveriam ocorrer quando houvesse uma ligação direta com valores associados a uma educação tradicional e coercitiva. Para ele, atividades fora da escola só faziam sentido se contribuíssem diretamente para o conteúdo das avaliações formais. No entanto, ao perceber a conexão entre a exposição e a matéria lecionada, o professor alterou imediatamente sua postura. Assim, a norma inicialmente coercitiva — que limitava a participação em atividades culturais a alunos considerados mais dedicados — foi substituída por uma abordagem menos restritiva, na qual os conteúdos tradicionais passaram a ser integrados de forma orgânica às exposições.

A aula no museu revelou-se extremamente produtiva. Tanto os alunos quanto os professores aproveitaram o ambiente de maneira dinâmica, e os estudantes ainda hoje recordam o conteúdo trabalhado naquele dia. Essa experiência demonstra que o relaxamento de regras excessivamente coercitivas, que muitas vezes inibem a criatividade, pode ser promovido por normas mais flexíveis, capazes de fomentar a criação e o engajamento. É provável que, se a mesma aula tivesse ocorrido dentro dos muros da escola, os alunos não teriam experimentado o mesmo nível de aprofundamento e envolvimento.

Por outro lado, o sistema de bonificação que alguns professores tentavam implementar na escola, baseado em uma lógica meritocrática, representava a perpetuação de normas coercitivas. Entretanto, ao se identificarem brechas nessas regras, surge a oportunidade de desenvolver modelos normativos menos restritivos, que favorecem uma construção do conhecimento mais criativa e inclusiva. Dessa forma, compreendemos que a revisão das normas existentes, sob uma perspectiva mais ampla, pode abrir espaço para práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. Defendemos que dentro dessa lógica neoliberal, podem existir pontos de vulnerabilidades, de aberturas, onde a vida é sempre capaz de resistir.

O sistema neoliberal propõe uma forma de educar o sujeito, desde o ensino fundamental, imputando a ele a responsabilidade de buscar melhores condições para a própria vida, mas sem lhe oferecer a base mínima para que consiga alcançar as bonificações pretendidas. O que eu encontrava na sala de aula, quando se cobrava dos alunos um modelo meritocrático de obtenção de benefícios, eram as seguintes frases: “então eu nunca vou sair da escola”, “mas eu não sou

um bom aluno”, “vou me esforçar para conseguir”, “eu vou sair sempre”. Assim, criava-se um campo de concorrência e disputa individual entre os alunos, tal como foi pontuado por Laval e Han. Desvalorizava-se a singularidade de cada um em prol de um controle corporal no espaço escolar. Por este motivo, os alunos que passam a ficar mais tempo na escola, por não alcançarem as metas exigidas, começam a enxergar o espaço escolar como um espaço que aprisiona seu próprio corpo – já que nega a ele a ideia de liberdade nos diferentes espaços da cidade.

Pensamos que o grupo de professores que acredita no método pedagógico baseado na meritocracia comungaria dessa mesma ideia pelo fato dela também ter sido implantada em seus corpos, ao longo do tempo. Há uma normalização no discurso que aponta o normal como sendo daqueles sujeitos que alcançam seus objetivos porque se esforçaram para conquistá-los. Entretanto, não adquiriram a consciência de que estão a trabalhar para um modelo disciplinar adestrador desenvolvido pelas sociedades de controle e amplificado potencialmente pelo sistema neoliberal. Os indivíduos professores acreditam que estão colaborando para uma educação de qualidade por meio de uma pedagogia que cerceia a singularidade dos sujeitos alunos; na verdade, estão esses mesmos professores servindo a um sistema que busca a docilização dos corpos para um melhor controle e adequação dos sujeitos a futuros postos de trabalho designados por empresas privadas e fábricas.

Como já foi mencionado, o sistema de ideais neoliberais realiza um sequestro não apenas dos corpos dos sujeitos, mas também de suas mentes. Ao construir um modelo de vida que está baseado em um modelo empresarial, os indivíduos são levados a realizar metas individuais de trabalho sem a mínima condição e garantia de que irão conseguir atingi-las. Da mesma forma, podemos observar que as capacitações e cobranças realizadas sobre os professores pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro, para que atinjam as metas escolares (e que são, de fato, empresariais) seguem os mesmos mecanismos impostos do neoliberalismo. O aluno não necessariamente tem consciência de que está sendo guiado para pensar a partir de um modelo neoliberal, mas pela mediação dos professores esse aluno tem sua criatividade sequestrada pelos mecanismos adestradores do neoliberalismo.

Assim, quanto maiores forem as notas dos alunos e o número de aprovações atingido pela escola, sem necessariamente passar pela construção subjetiva e qualitativa do ser humano, maiores serão suas gorjetas oferecidas como bonificação. Visto de outra forma, quanto mais os alunos estudam e se adequam às regras disciplinares, maiores serão suas chances de saírem da escola para as aulas passeios. Na outra ponta do pensamento, o que encontramos é um aluno com notas baixas e indisciplinado, para o qual o professor deve encontrar “estratégias pedagógicas” a fim de desenvolver suas habilidades para atingir as metas propostas. Desse modo, é cobrado do professor o máximo de desempenho sem dar, nem a ele nem ao aluno, as

condições mínimas para alcançarem as metas. Essa ação passada aos professores também é construída nos alunos sem que eles percebam que sua singularidade está sendo sequestrada. Em outras palavras, não se trata de uma condição que o aluno irá desenvolver diretamente; ele recebe indiretamente esses comandos no planejamento que os professores são norteados a fazer a partir dos modelos empresariais: sujeito empreendedor (autonomia do aluno), concorrência (melhores notas ganham bonificações, passeios), avaliação permanente (vigília para manutenção do modelo aplicado). Cria-se um ambiente ideal para que o sistema neoliberal obtenha um maior controle sobre os corpos dos estudantes que estão em formação e construção do conhecimento.

O aluno, sendo considerado autônomo em suas tomadas de decisões, passa a gerir a sua própria vida, ou seja, tudo o que ele realizar será imputado a seu esforço pessoal. Esse mesmo sujeito se esforçará para passar à frente dos outros e para ter as melhores notas da escola, considerando-se que essa “conquista” se deu apenas por seu mérito. Sendo assim, somente ele deve ser beneficiado. Ele teria sido capaz de alcançar as metas com o mínimo possível oferecido. E para que ele não perca o foco, são necessárias avaliações diversificadas e contínuas, de modo a controlar diariamente o desenvolvimento de cada um dos estudantes.

O que observamos no modelo de controle neoliberal é que ele foi capaz de ampliar o controle e a vigília sobre os corpos dos sujeitos sem despertar suas resistências, ou seja, os indivíduos aceitam tais condições acreditando que o seu máximo, oferecido aos modelos empresariais, é o que há de melhor para o seu desenvolvimento. Passam a acreditar que estão evoluindo socialmente. Ao transferir esse método para a escola, o neoliberalismo busca atingir as crianças em fase de formação.

Dessa forma, no ambiente escolar, e sempre que necessário, a sujeição dos corpos transita tanto pela disciplina - quando exige uma ação rápida de silenciamento desses corpos - quanto pelo controle, que de uma forma mais fluida produz uma paralização mais abrangente dos corpos. Notamos, através deste padrão, que os alunos sob a supervisão do professor, sentam-se em suas cadeiras que já estão enfileiradas. As cadeiras ficam dispostas para frente em direção ao olhar vigilante do professor. Os alunos estão, a princípio, obrigados a ficar em silêncio até serem autorizados pelo professor a falarem. Cada aula tem cinquenta minutos ou uma hora e quarenta minutos (um ou dois tempos de aula). Quando o tempo de aula termina, existe a troca de professores que é realizada por eles mesmos. Cada professor fica em frente a sua sala aguardando a chegada do outro professor.

Os indivíduos, ao serem submetidos a mecanismos disciplinares que os adestram para seguirem regras impostas sem consentimento ou participação nas decisões, tendem a desqualificar e profanar sua própria percepção sobre o mundo. Essa padronização das ações,

aliada à interrupção corporal no processo de aprendizado, bloqueia significativamente o desenvolvimento criativo dos alunos. Entretanto, Butler (2017) argumenta que, para escapar de uma condição injuriosa, o sujeito precisa estar envolvido nela, pois é a partir dessa imersão que emergem os mecanismos de resistência e superação. Assim, ainda que essa dinâmica de coação busque rebaixar o nível crítico das singularidades, dificultando a expressão de pensamentos autênticos e a construção de conhecimento criativo, os corpos, em um movimento inconsciente, tentam responder a essa sujeição por meio de gestos aleatórios que indicam a resistência ao controle disciplinar.

O que investigamos é de que maneira o teatro pode ajudar os alunos a fazerem a passagem inconsciente do movimento para uma construção criativa desse mesmo movimento a partir da própria sujeição. Um exemplo prático que podemos demonstrar é que quanto mais os alunos têm aulas de teatro voltadas para a construção dessa consciência corporal, mais eles adquirem experiência e autoconfiança para escapar de situações que seus corpos consideram injuriosas.

Uma de minhas alunas, que realiza as aulas de teatro desde o sexto ano do ensino fundamental, ao chegar no nono ano, em meio à mudança hormonal que provoca uma mudança profunda no comportamento, vira-se para mim e me diz que, naquele dia, não quer fazer a aula de teatro. Ao ser perguntada por que não tinha interesse naquela aula específica, ela respondeu que como uma pessoa política, capaz de escolhas por seus próprios direitos, considerou que aquela aula não lhe iria acrescentar algo novo. A aula em si era uma proposta de construção de personagem. Provoquei a aluna e lhe disse para realizar o exercício teatral criticamente; caso conseguisse realizar a tarefa e convencer o público (os outros alunos que estavam observando) ela estaria liberada daquela aula. Entretanto, para conseguir tal façanha, a aluna teria que realizar todos os dois tempos de aula, ou seja, iria participar da aula de qualquer maneira. A aluna topou o desafio, porém ao se dar conta de que teve que utilizar toda a aula para escapar da própria aula, virou-se para mim e disse: “professor, o senhor é muito esperto, mas eu ainda serei mais esperta que o senhor”. E rimos todos da situação.

Observamos que nessa aula o teatro foi capaz de minimizar as coerções provocadas pelo cumprimento das regras e normas que perpassam o espaço escolar. (Butler, 2018). O que precisamos esclarecer é que não queremos eliminar as normas escolares, pois toda sociedade é edificada a partir de normas. Mesmo o teatro foi desenvolvido a partir de normas: podemos observar que para a construção do jogo teatral é preciso que os alunos sigam um conjunto de regras que são a princípio normativas, porém não aniquilam as singularidades. Como Butler pontua “o objetivo [é] relaxar o domínio coercitivo das normas sobre a vida genereficada – o que não é o mesmo que transcender ou abolir todas as normas – com a finalidade de viver uma

vida mais vivível”. (Butler, 2018, p. 41). Apesar da autora estar se referindo às normas de gênero, percebemos que tais condições são válidas para qualquer tipo de norma, inclusive as escolares e teatrais. Em outras palavras, o que notamos é que é possível provocar a construção de conhecimento dos alunos por meio de dispositivos teatrais que utilizam normas mais flexíveis. O professor de teatro, ao provocar a fissura no guarda-sol que protege os alunos de seus clichês, incentiva-os a desenvolver aberturas de frestas que irão permitir a passagem de um pouco de caos criativo que despertará a criação própria desses sujeitos. Ao trabalhar modelos disciplinares menos coercitivos dentro da sala de aula, o professor é capaz de incentivar a construção do conhecimento de uma forma menos autoritária. Dessa forma, ele diminui os embates de memória (memória conservadora x memória criativa) que a escola pode ter quando acessa os corpos dos alunos por meios menos rígidos.

Butler pontua que “o mundo como deveria ser teria que salvaguardar os rompimentos com a normalidade e oferecer apoio e afirmação para os que realizam essas rupturas” (Butler, 2018, p. 41). Todavia, isso não é tão fácil de acontecer no ambiente escolar. Existe dentro da escola uma constante desvalorização da aula de teatro, pois ao buscar o rompimento com a normalidade o professor de teatro provoca, juntamente com os alunos, para determinados grupos, a desordem do espaço escolar. A escola que deveríamos ser poderia oferecer mais apoio a esses professores que provocam essas rupturas nas normas coercitivas. A sujeição corporal na escola se dá nessa conjunção de normas mais imperiosas que se inicia a partir de uma cadeia piramidal desenvolvida por um sistema neoliberal que deseja impedir a construção subjetiva do conhecimento, ou ainda, a interrupção de construção de memórias mais criativas nesses sujeitos. Na verdade, a maneira como os professores conduzem as suas aulas definem o tamanho da sujeição corporal que irá despertar memórias nos alunos, que podem ser criativas ou paralisadoras na construção dos saberes. Refletir sobre a sujeição dos corpos na escola é buscar entender que os modelos disciplinares e controladores são moldados a partir de memórias que conservam e transmitem as normas sociais dentro da escola, reproduzindo uma ordem estabelecida para a transmissão do conhecimento.

Podemos pontuar, também como exemplo, um comportamento muito comum entre os professores em sala de aula que necessitam adquirir o silêncio da turma. A ação de pedir o silêncio comumente vem a partir de um grito sonoro, ou seja, o aumento de voz é gerador de adestramento. Essa situação paralisa temporariamente os alunos. Logo após essa condição, o professor costuma fazer uma questão para os alunos. Consequentemente, na grande maioria dos casos, os estudantes se mantêm em silêncio. Desse modo, a escolha feita pelo professor de obter ordem na sala de aula por meio de um mecanismo disciplinar acaba sendo um dispositivo de interrupção temporário da criatividade. Essa situação em sala de aula faz com que o professor

leve muito mais tempo para recuperar o estado criativo dos alunos. Compreendemos que a utilização das normas mais coercitivas, dentro dos espaços escolares, são possíveis provocadoras de bloqueios criativos. Esses mesmos corpos que lutam diariamente dentro da escola contra as normas impostas são os mesmos corpos que performam o dia a dia no território social. Ora, um corpo adestrado desde cedo a se comportar com o menor ruído possível, torna-se um corpo preparado para não ter gasto de energia, ou seja, um corpo domesticado para ser utilizado em fábricas e empresas (Foucault, 1986). Um corpo que, de certa forma, tem sua criatividade reduzida ao mínimo necessário. Que seja “livre” para obedecer às regras e normas mais rígidas.

Segue aqui outro exemplo. O primeiro dia de aula dos alunos se dá pela apresentação das regras e normas escolares. Regras essas que, na maioria das vezes, são utilizadas como ferramentas disciplinares que provocam o adestramento. Os alunos são colocados em fileiras e todos os agentes da escola ficam à frente, descrevendo as ordens que devem ser obedecidas por todos sem questionamentos. O aluno, na escola pública, quando recebe as informações das regras e obrigações que devem ser seguidas, tem duas reações: revoltar-se contra as normas ou tornar-se obediente às regras. O desencadeamento de uma situação na qual o aluno escolhe rebelar-se contra as regras e obrigações, na maioria das vezes, provoca uma reação imediata dos agentes escolares, com punição autoritária pública para desautorizar, perante os outros estudantes, o poder desvirtuante do aluno rebelde (Butler, 2017). O que observamos é uma rígida iniciativa opressora dos agentes educadores na tentativa de impedir a desconstrução de uma ordem imposta. Ao silenciar o aluno que se coloca contra essa ordem, ele servirá de exemplo para todos os outros que possivelmente estivessem buscando o desvirtuamento da ordem. O que observamos é a necessidade institucional dos agentes, que utilizam mecanismos disciplinares ou controladores, de não permitir que tal comportamento provocado por uma pequena parcela de alunos desestabilize o poder da própria instituição. Os agentes (funcionários institucionais), ao colocarem desde o princípio a disciplina e o controle como mecanismos de poder, conseguem um domínio maior sobre o corpo do outro. Os meios forçadamente impostos mais adequados e rápidos para se alcançar “positivamente” esse resultado são: o uso dos mecanismos disciplinares ou de controle, por via da imposição de autoridade sobre o outro frente aos demais, a formação de fileiras em grupos separados e o grito através da voz de comando para alcançar o silêncio do sujeito.

No Brasil, existem leis que são elaboradas para colaborar com o gerenciamento das normas escolares. Um exemplo é o Plano Pedagógico Nacional, regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que obriga os dirigentes escolares a implementar os conteúdos das diretrizes que orientam as práticas pedagógicas voltadas para os alunos. Entretanto, essas

mesmas diretrizes abordam aspectos gerais de construção do conhecimento, desconsiderando, dessa forma, a singularidade de cada sujeito em processo de formação. Por exemplo: em uma sala com quarenta e cinco alunos, o professor de português ou matemática (matérias consideradas essenciais para o desenvolvimento do aluno) precisa dar conta dos conteúdos exigidos a cada série pelas diretrizes curriculares. Ao desenvolver essa condição sem qualquer olhar que singularize cada um dos quarenta e cinco sujeitos, esse professor ratifica, juntamente com a instituição, uma tentativa de mortificação do “eu” de cada um dos quarenta e cinco alunos inseridos em sala de aula. Pontuamos que se trata de uma “tentativa de mortificação do eu”, pois assim como escreve Butler (2018), nada captura por inteiro o sujeito. Na verdade, os indivíduos sempre apresentam uma forma de resistir às sujeições que lhe são impostas. No tópico seguinte iremos fazer um panorama de como os modelos adestradores tentam eliminar as singularidades dos indivíduos.

A singularidade do sujeito mortificada: Goffman

O conceito de “mortificação do eu” foi pensado por Goffman (1974) na década de 1960. Para o autor, as instituições totais da época desenvolviam “uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado”. (Goffman, 1974, p. 24). Ele se referia à manipulação da subjetividade sofrida pelos indivíduos que estariam internados em instituições totais, como por exemplo, os alunos nos internatos. A ideia era a construção de duras regras que fossem capazes de cercear quase por completo o modo subjetivo dos sujeitos. A construção das normas era ditada por meio de um ordenamento que obedecia a um determinado poder. Goffman escreve sobre a mortificação do “eu” nos anos 1960. No entanto, essas práticas não se distanciam tanto daquelas que são realizadas nas instituições de ensino dos tempos atuais, que unem o adestramento dos sujeitos a partir da disciplina e do controle. Ainda que na atualidade os mecanismos de poder realizem essa mortificação de maneira bem mais sutil, ela continua sendo usada nas instituições.

Naquela época, Goffman defendia a hipótese de que essa mortificação era realizada no interior das instituições totais. Hoje se pode constatar que não são apenas as instituições totais que utilizam esse procedimento: para que o neoliberalismo alcançasse o controle dos sujeitos de maneira aparentemente mais “liberal”, ele precisou sofisticar a degradação da subjetividade desses indivíduos. Como afirmou Margaret Thatcher ao assumir o posto de primeira-ministra britânica: “A economia é apenas o método. O objetivo é transformar o coração e a alma”.

(Thatcher, 1981)¹⁷. A fim de transformar o coração e alma para que os trabalhadores funcionassem segundo as regras de um jogo que lhes era imposto, foi preciso mortificar seu coração e sua alma, ou seja, seu eu, e foi nesse sentido que os mecanismos disciplinares e de controle puderam funcionar como estratégia.

Como pontuamos anteriormente, as escolas públicas ainda adotam uma abordagem rígida em relação à disciplina corporal dos alunos com o objetivo de exercer seu domínio. Sob essa perspectiva, nos aproximamos das reflexões de Goffman, que exemplificou, em sua época, modelos de mortificação dos sujeitos, destacando que tal processo “ocorre quando [o sujeito] é obrigado a executar uma rotina diária de vida que considera estranha a ele – aceitar um papel com o qual não se identifica” (Goffman, 1974, p. 31). Ao permitir que os alunos, mesmo contrariados, participem de atividades cujos sentidos simbólicos são incompatíveis com suas próprias concepções, a escola acaba por colaborar com a mortificação subjetiva desses indivíduos.

Na sala de aula, observamos que o aluno é obrigado a compreender e executar uma rotina diária de aula que é estranha a ele, e os agentes educadores participam desse processo. Eles são obrigados, por meio de advertências e penalidades, a manter o controle sobre os estudantes e preservá-los na mesma condição em que entraram: domesticados, dóceis e passíveis de rendimento de acordo com as regras institucionais. Ao colocarmos os alunos no território escolar - enfileirados, em silêncio, obedientes, dóceis - ativamos relações interpessoais disciplinares e de controle entre professores – alunos – agentes educadores.

A crítica ao autoritarismo das instituições apresentada por Goffman nos anos 1960 é remodelada por Foucault (1986) e Deleuze (1992). Ambos afirmam que o processo adestrador disciplinar foi, primeiramente, construído de maneira vertical em espaços fechados e hierarquizados. Com as transformações políticas e sociais do século XX, o modelo disciplinar começa a ser substituído por mecanismos de controle, exercidos na horizontalidade dos espaços abertos. Finalmente, nos tempos atuais, esse pensamento ganha um novo formato teórico atualizado por Laval (2019) e Han (2018). Laval, ao analisar a entrada do neoliberalismo na escola, mostra como foi preciso, para se obter um anestesiamento dos sujeitos, controlar os afetos e a subjetividade humana. O autor compreende que,

O maior perigo, com a desigualdade, é a mutilação da vida por uma concepção redutora da cultura e da educação, concebida como uma formação com objetivos profissionais. É como passar de uma escola dependente de um nacionalismo cultural estreito para uma escola corroída pelo egoísmo utilitarista. Essa concepção dominante da educação faz parte da visão de uma humanidade formada por combatentes da guerra econômica mundial. Por isso é que deve ser combatida. (Laval, 2019, p. 307).

¹⁷ Esse trecho é uma fala de Margaret Thatcher que foi citado por Dardot e Laval (2016).

Em seu ponto de vista, a emergência dos conceitos e práticas neoliberais se dá pela mutação das estruturas políticas sociais, transformando as escolas em desenvolvedoras de máquinas humanas eficientes a serviço de uma competitividade econômica. A desigualdade social-escolar, o aumento da vigilância moral e política dos professores, a descentralização dos territórios, a organização em rede das inúmeras avaliações dos alunos, a inserção de múltiplos parceiros-privados horizontais, desencadearam, num só golpe, o rebaixamento tanto da dimensão sócio-histórica da evolução escolar como a da ação política geral, capaz de oferecer respostas adequadas aos modelos de gestão pública. (Laval, 2019).

Corroborando com esse pensamento, Han revisita a metáfora desenvolvida por Deleuze, que descreve a mutação do capitalismo para o neoliberalismo através das figuras da toupeira e da serpente (Deleuze, 1992). Para o autor, a toupeira é um animal da sociedade disciplinar, ou seja, um ser fechado e rígido. Ele escreve que para uma sociedade pós-industrial o “touperismo” não pode tolerar a abertura e a dissolução de fronteiras. (Han, 2018). Entretanto, a serpente é o animal que representa a sociedade neoliberal. Segundo Han, “ao contrário da toupeira, a serpente não se movimenta em espaços fechados; é a partir do movimento que abre espaço. A toupeira é trabalhadora. A cobra, por suas vezes, é empreendedora”. (Han, 2018, p. 29-30). Dito de outra maneira, a toupeira simboliza o capitalismo tradicional, representa um movimento subterrâneo, contínuo e previsível, enquanto a serpente, associada ao neoliberalismo, personifica um movimento flexível, ágil e imprevisível, adaptando-se rapidamente às novas condições de controle. Essa transição reflete a mudança na forma como o poder é exercido, passando de uma disciplina rígida para uma lógica mais fluida e sutil de controle sobre os indivíduos.

Dessa forma, a passagem da toupeira para a serpente não implica a conquista de uma maior liberdade, mas sim uma mutação no desenvolvimento do sistema de inteligência do capitalismo. (Han, 2018). Ao olharmos para escola, observamos esse caminho que começa com os modelos disciplinares de adestramento, com o objetivo de inculcar as normas coercitivas para obtenção do controle dos corpos; e, ao mesmo tempo, um manejo dos afetos humanos com o intuito de adestrá-los docilmente. A disciplina escolar ensina aos alunos a estarem presos corporalmente no espaço, para que, em um segundo momento na tentativa do controle sobre o outro, possa lhes ser oferecida como recompensa a ideia de mais liberdade. Assim, quanto mais o aluno acreditar que está livre no espaço escolar, mais ele se torna um corpo disciplinado e condicionado sob normas mais imperiosas.

Dessa forma, identificamos que tanto o modo mais coativo das instituições disciplinares quanto o modo mais flexível do mercado (controle) buscam a mortificação dos corpos,

adestrando-os somente para o que é necessário ao desenvolvimento das habilidades que se colocarão a serviço do poder. Ao falarmos de poder, não estamos nos referindo apenas às lutas de classes pensadas por Marx (1951). O que discutimos aqui é a própria ideia de mortificação da subjetividade humana. Enquanto para Marx existia a ideia de que o homem, por meio da consciência de classe, era capaz de lutar por melhorias nas condições humanas; no sistema neoliberal esses homens, em nome de uma suposta autonomia e de uma suposta liberdade individual, passam a lutar pela sua servidão como se fosse pela sua liberdade. Tornam-se assim sujeitos anestesiados e ainda mais submetidos aos clichês e às normas, pois passam a agir como se eles próprios as desejassem. (Han, 2018).

Esse processo exige o bloqueio de uma memória criativa, bloqueio necessário para que os sujeitos não possam acessar suas consciências sociais e, sobretudo, os seus desejos de lutar por mudanças. Tal sistema conseguiu provocar uma ruptura nas futuras construções de ideais libertadores. Os defensores do neoliberalismo compreenderam historicamente que, ao inibirem a subjetividade dos sujeitos a um nível de anestesia crítica, se tornam capazes de controlar mais facilmente esses corpos. Para se chegar ao entendimento atual de controle dos sujeitos, foi preciso que os partidários do neoliberalismo entendessem que não adiantava o uso da força ou da hierarquia como ocorria nas instituições totais apontadas por Goffman, na década de 60. Ao mesmo tempo, também, o sistema neoliberal teve que desenvolver mecanismos de controle mais fluídos que fossem capazes de convencer os sujeitos de viver com o mínimo possível e sem reclamações (Laval, 2019).

Compreendemos que para a construção de todo esse arcabouço orquestrado pelo neoliberalismo foi necessário fortalecer um domínio histórico sobre a memória dos sujeitos. Foi preciso transformar uma sociedade que funcionava coletivamente numa sociedade individualizada, com o argumento de que isso proporcionaria mais liberdade aos indivíduos (Laval, 2019). Todo esse processo implicou uma transformação no campo da memória social. Ao mortificar o eu, por meio da submissão da subjetividade, começou-se pouco a pouco a reestruturar as memórias desses indivíduos. Esses, passaram de pessoas que não aceitavam os modelos adestradores para pessoas que começavam a aceitá-los sem discutir, como se elas mesmas os desejassem. (Han, 2018). Por este motivo, não estamos reduzindo nossas questões apenas às lutas de classe, ainda que elas não continuem existindo. Pensamos que os problemas são mais complexos e emaranhados, incluindo também o campo da memória.

De fato, os indivíduos hoje se encontram docilizados nas condições que lhes foram inculcadas ao longo dos anos em suas memórias. Esses sujeitos não pensam em escapar desse lugar que a eles foi imposto por meio do adestramento dócil. O que temos hoje em dia, como exemplo, são alunos que se utilizam da escola para conhecer as funções básicas de aprendizado

sem que sua subjetividade esteja implicada no pensamento; e professores que passam a julgar o futuro dos alunos definindo o que cada um irá fazer na cadeia social. O que tentamos desenvolver, através do campo das artes e do teatro, é uma quebra desse ciclo a partir da crítica às normas vigentes e a produção de outras normas, mais negociáveis para os sujeitos que as seguem. Por meio das aulas de teatro, utilizando os dispositivos teatrais, o aluno pode ser capaz de se apropriar de seus desejos e de sua singularidade, passa a ter mais consciência do lugar social em que se encontra seu corpo. É desse modo que pensamos em discutir a luta de classes. Como disse uma aluna: “eu ainda vou ser mais esperta que o senhor”. A palavra “esperta” que a aluna usa alude à concorrência, à competição, ao invés de valorizar o coletivo ou a subjetividade social. Talvez ela ainda não entenda, mas o que ela deseja recuperar é sua capacidade de subjetivar o mundo que a cerca.

Notamos que a escola busca educar os sujeitos para melhorá-los socialmente, e, dessa forma, se encontra a serviço de modelos sociais pré-determinados que seguem as regras adestradoras de um grupo de sujeitos que não deseja que esses alunos despertem subjetivamente. Por sua vez, o aluno, ao se dar conta, mesmo intuitivamente, de que está inserido em um sistema que o adestra corporalmente, rebela-se contra ele e tenta encontrar fissuras sistêmicas para escapar dessa condição imposta pelas relações adestradoras, estimuladas por uma escola que funciona como instituição disciplinar que copia, em seu funcionamento, o modelo da empresa. Assim, acreditamos que os episódios de mortificação dos sujeitos construídos historicamente por essas relações são observados e desenvolvidos a partir de ferramentas ideológicas que se exercem sobre o corpo e sobre o lugar social no qual esse corpo se encontra.

Estamos buscando aqui uma observação concreta dos acontecimentos de casos ocorridos em uma escola pública municipal. No entanto, é preciso ressaltar que, apesar do ambiente sutil através do qual as relações de adestramento se efetuam, é possível encontrar dobras e fissuras nos sujeitos que delas participam. Buscamos pontuar ao longo da discussão, com os autores, de que maneira os alunos podem desestabilizar e/ou escapar desse círculo doutrinador pautado uma ideia de ordem não-criativa. Assim, a partir do desenvolvimento de cada corpo presente nos diferentes espaços das aulas de teatro é notório observar sua capacidade sensorial de provocar fissuras nos comportamentos esperados, a partir da construção de um novo modelo de ordem que passa pela criação. Em verdade, tais dinâmicas são capazes de sugerir a construção de memórias criativas nas relações interpessoais dentro da instituição que, conseqüentemente, apontam para uma possível mudança na própria ordem escolar não-criativa. Pode provir daí o impulso provocador na construção de um novo modo de relação entre os sujeitos.

Na escola observamos a existência dessa ordem não-criativa como aquela que busca o silenciamento dos corpos com o intuito de controlá-los. Em contrapartida, a utilização do teatro como dispositivo pedagógico de ordem criativa pode despertar nos corpos dos alunos a consciência de suas singularidades, como também, clarificar a potência da construção coletiva social desses corpos. Vemos na possibilidade do caos criativo uma mola propulsora para essa mudança. O uso da ideia de caos criativo para o teatro será aprofundado no tópico seguinte.

O caos criativo como potência no desenvolvimento das aulas de teatro

A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a este preço. [...] (Deleuze, 2010, p. 238).

A partir desse prisma, abordamos a construção da ideia de que o caos pode fazer parte da composição dos trabalhos artísticos dos indivíduos. Acreditamos que possa existir ao longo da composição artística entre o caos e os dispositivos teatrais um caminho no qual os sujeitos sejam capazes de trilhar seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, despertarem dimensões de suas subjetividades que há tanto tempo estavam sendo subjugadas. Assim, para este trabalho, buscamos defender a hipótese de um caos criativo para as aulas de teatro. Nessa perspectiva, Deleuze traz exemplos a partir da pintura, e diz:

quando Fontana corta a tela colorida com um traço de navalha, não é a cor que ele fende dessa maneira, pelo contrário, ele nos faz ver o fundo de cor pura, através da fenda. A arte luta efetivamente com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma sensação [...] a casa de Monet surge como uma fenda, através da qual o caos se torna a visão das rosas. (Deleuze, 2010, p. 240).

O que podemos observar nos apontamentos de Deleuze é que o caos se torna uma ferramenta de composição para o artista. Dessa forma, para que a obra de arte se ilumine, mesmo que por um instante, é preciso cortar a tela da pintura com a navalha. O que se revela ao fundo, através da fenda, é uma cor pura, ou seja, uma possível sensação provocada por meio da obra. Assim, podemos levantar a hipótese de que o artista traz do caos variedades sensíveis que são desenvolvidas por meio de uma composição que não tenta evitar o caos. Deleuze pontua que:

o artista traz do caos *variedades*, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito. A luta com o caos, que Cézanne e Klee mostraram em ato na pintura, no coração da pintura, se encontra de uma outra maneira na ciência, na filosofia: trata-se sempre de vencer o caos por um plano secante que o atravessa. O pintor passa por uma catástrofe, ou por um incêndio, e deixa sobre

a tela o traço dessa passagem, como do salto que o conduz do caos à composição. (Deleuze, 2010, p. 238-239).

Notamos que a utilização desse caos criativo é a ferramenta que potencializa a obra de arte do artista, descortinando, a partir da composição, o seu próprio ser sensível, que é capaz de alcançar o infinito. O indivíduo, ao passar pela catástrofe da construção de sua obra artística, deixa sobre a própria obra pedaços desse caminho de composição. Nesse sentido, entendemos que o artista se utiliza do caos para que este faça parte, de uma forma criativa, do seu processo de construção. Como pontua Deleuze, é preciso que o artista dê um salto que o conduzirá do caos à composição da sua obra artística. Resumidamente, para Deleuze, “a arte capta um pedaço de caos numa moldura, para formar um caos composto que se torna sensível, ou do qual retira uma sensação caoide enquanto variedade” (Deleuze, 2010, p. 242). Para o autor, a definição de “caoide” diz respeito às “realidades produzidas em planos que recortam o caos” (Deleuze, 2010, p. 245).

Ora, o caos criativo na arte, que aqui buscamos, está ligado aos diversos planos das realidades artísticas existentes em cada indivíduo, que, possivelmente, são os lugares nos quais o artista provoca fissuras para o atravessamento do caos a partir de uma composição sensível existente nas percepções singulares desse sujeito. Entretanto, esses indivíduos estão carregados de crenças. Para Deleuze, essas opiniões protegem os indivíduos do próprio caos. Segundo ele, “diríamos que a luta *contra o caos* implica em afinidade com o inimigo, porque uma outra luta se desenvolve e toma mais importância, *contra a opinião* que, no entanto, pretendia nos proteger do próprio caos” (Deleuze, 2010, p. 239). Ou seja, ao nos colocarmos em enfrentamento contra o caos, constituímos uma afinidade positiva e criadora com forças de oposição (caos-criação). Pois há, para Deleuze, uma outra luta que acontece ao mesmo tempo: a luta contra a opinião, pois é essa que nos paralisa. Ao darmos mais importância para uma luta *contra a opinião* do que para a luta *contra o caos*, nutrimos nossa possibilidade de criar o novo a partir de uma composição caótica. Deleuze pontua que “a luta com o caos só é o instrumento de uma luta mais profunda contra a opinião, que lhe empresta um gosto religioso de unidade ou de unificação” (Deleuze, 2010, p. 243). Ora, compreendemos, portanto, que deve ser primordialmente necessário que a luta com o caos se torne um instrumento positivo de uma luta contra a nossa própria opinião unificadora. A ideia é que consigamos ser capazes de (des)construir nossos clichês, que estão cobertos de opiniões, e que, ao mesmo tempo, usemos como arma em nossas composições artísticas criativas as “sensações caoides”, que são ferramentas potentes que auxiliam o artista na abertura de fendas em busca de um estado caótico. A abertura dessas fendas na composição artística é retratada por Deleuze a partir do exemplo poético de Lawrence. O autor

descreve o que a poesia faz: os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece através da fenda, primavera de Wordsworth ou maçã de Cézanne, silhueta de Macbeth ou de Ahab. (Deleuze, 2010, p. 239-240).

Constatamos, a partir do olhar poético de Lawrence, que nos colocamos em um lugar de proteção. A imagem do guarda-sol remete à nossa proteção de algo que pode nos queimar, de algo que pode nos atravessar e “causar danos”. Analogicamente, esse lugar de proteção é aquele no qual inserimos todas as nossas crenças e convenções construídas ao longo de nossa existência. Assim, nossos clichês levantados a partir de convicções cristalizadas estariam protegidos dessa luz que poderia nos penetrar. Entretanto, o poeta e o artista são capazes de provocar aberturas ou fendas nesse guarda-sol, permitindo, dessa forma, que a luz atravesse esse indivíduo que se encontra protegido. O artista ou o poeta, ao provocar essa fissura, permite que um pouco de caos alcance as fendas e a luz encontre, como uma nova visão, o sujeito. Curiosamente, os indivíduos que insistem em se manterem protegidos pelo guarda-sol irão buscar maneiras para tapar esses buracos abertos pelos artistas. De acordo com o poeta Lawrence, esses indivíduos: “segue[m] a massa dos imitadores, que remendam o guarda-sol, com uma peça que parece vagamente com a visão; e a massa dos glosadores que preenchem a fenda com opiniões: comunicação” (Deleuze, 2010, p. 239-240).

Quanto mais e mais fortes nossas opiniões, construídas por meio de uma comunicação de massa interessada somente nos glossários ou em discussões vazias encontradas em Redes Sociais, maiores terão que ser as rachaduras provocadas pelos artistas no guarda-sol. Segundo Deleuze, “será preciso sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restituir assim, a seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver” (Deleuze, 2010, p. 240).

Notamos que quanto mais o indivíduo deixa de enxergar que está envolto em uma circunscrição de convicções, mais é necessário que outros artistas encontrem ferramentas que sejam capazes de provocar sensações caoides. Essas sensações colocam o sujeito em imediata comunicação com o caos e, dessa forma, há possibilidade do descortinamento das percepções desse sujeito. Dessa forma, observamos que “o artista se debate menos contra o caos (que ele invoca em todos os seus votos, de uma certa maneira), que contra os ‘clichês’ da opinião” (Deleuze, 2010, p. 240). Assim, o poeta e o artista, por estarem investidos em composições artísticas que não tentam evitar as sensações caoides, despertam a todo instante e, quando necessário, a abertura de fissuras no guarda-sol para a passagem livre do caos. Deste modo,

buscam um menor enfrentamento do caos do que com as condições paralisantes dos clichês desenvolvidos pelas crenças unificantes. Ora, sabemos que para o artista ou para o poeta também existem barreiras de enfrentamento do próprio caos. Entretanto, para o artista, é mais suave a passagem pelo caos criativo e suas consequências reveladoras positivas do que a passagem pelas convicções que petrificam o seu estado criador. Ou seja, os bordões são capazes de paralisar negativamente a sua própria arte.

Ao voltarmos ao exemplo das pinturas de Fontana apontado por Deleuze, percebemos que, quando o artista passa a navalha sobre a sua obra, ele revela algo criativo que estava por debaixo da própria obra. Segundo Deleuze, essa é a definição de criação, “que são as variedades estéticas ou as variáveis científicas, que surgem sobre um plano capaz de recortar a variabilidade caótica” (Deleuze, 2010, p. 243). Na esteira desse pensamento, Deleuze também aborda a ideia da tela em branco ou do papel em branco do artista e do escritor, em que

o pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão. (Deleuze, 2010, p. 240).

A imagem da tela em branco, ou do papel em branco, carregada de convicções preexistentes, demonstra-nos como os objetos que trabalhamos artisticamente estão carregados de modelos preestabelecidos por nossas experiências e que, para abriremos espaços nessas superfícies, aparentemente brancas, é preciso que apaguemos, passemos a navalha, ou ainda, estraçalhemos esse lugar, para que consigamos as fendas necessárias para a passagem do ar e, conseqüentemente, o descortinamento das vias que levam ao caos. Talvez, assim, alcancemos uma nova visão criadora na obra artística. Quando os indivíduos não se confrontam com as ferramentas que provocam as sensações caóides, ou com os planos traçados pelo poeta ou artista para a abertura de fissuras no guarda-sol, acabam ficando à mercê de uma ordem que busca protegê-los. Esses indivíduos se colocam num estado paralisante, anti-criativo, sem nenhum espaço para a fantasia. Segundo Deleuze,

pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. [...] Pedimos somente que nossas ideias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes, e a associação de ideias jamais teve outro sentido: fornecer-nos regras protetoras, semelhança, contigüidade, causalidade, que nos permitem colocar um pouco de ordem do espaço do tempo, impedindo nossa ‘fantasia’ (o delírio, a loucura) de percorrer o universo no instante, para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo. (Deleuze, 2010, p. 237).

O autor sugere que, na criação artística, deve haver um mínimo de ordem, pois, sem ela, correríamos o risco de criar representações descontroladas, como cavalos alados e dragões cuspidos fogo. Essa ideia, em um primeiro momento, pode parecer atraente no contexto teatral, já que há uma tendência a acreditar que a criação exige a libertação completa de quaisquer regras ou normas controladoras. Essa visão também é compartilhada por muitos alunos, que, influenciados por um pensamento social artístico mais tradicional e amplamente difundido – dinamizado por volta da década de 1960 –, entendem a imaginação como algo que só pode florescer na ausência de amarras, livre de regras coercitivas ou limitadoras.

Uma das artistas da época que se destacaram foi Marina Abramović. Com nacionalidade sérvia, ela revolucionou o campo da performance desde os anos 1970. Seu trabalho explora os limites físicos e psicológicos do corpo, frequentemente envolvendo dor, resistência e interação direta com o público. Abramović ganhou notoriedade com a série “Rhythm” (1974), onde se expôs a situações extremas para investigar as relações entre artista e audiência. Nessa obra, ela se tornou completamente passiva, permitindo que o público usasse objetos sobre ela, resultando em uma escalada de vulnerabilidade e agressão. Seu trabalho emergiu no contexto artístico da contracultura das décadas de 1960 e 1970, uma época marcada pela contestação das normas sociais e artísticas. (Schechner, 2012). O que se consolidou no imaginário dos indivíduos desde aquele período até os dias atuais foi a concepção de que o artista de teatro ou performance deve atuar sem limitações ou restrições. Embora seja possível identificar em Marina Abramović elementos de estrutura e ordem — como a escolha de museus como espaços para suas performances —, o imaginário artístico muitas vezes concebe a ação performática como uma expressão completamente livre de quaisquer modelos adestradores. No entanto, essa visão contrasta com a proposta de Abramović. Em seus trabalhos, mesmo quando sutis, há regras mínimas que orientam e estruturam a performance. Sem essas diretrizes, é plausível argumentar que a própria integridade física da artista estaria em risco, evidenciando a necessidade de um equilíbrio entre liberdade criativa e segurança.

Entretanto, Deleuze contrapõe essa perspectiva de liberdade sem limites ao propor a necessidade de uma condição mínima de controle, essencial para evitar que a fantasia e a imaginação desmedidas ultrapassem os limites e se aproximem da psicose, dominando o processo criativo. Essa ausência total de normas e diretrizes, embora aparentemente libertadora, pode acabar por impedir que algo verdadeiramente criativo e significativo se concretize na Arte, especialmente no teatro. A proposta é permitir que o artista tenha liberdade para criar, ao mesmo tempo em que desenvolve em si uma dose mínima de ordem, sustentada por regras básicas. Essa estrutura mínima serve para evitar que o sujeito se dessubjete completamente, preservando seu estado criativo. Trata-se de um convívio mútuo entre liberdade e contenção,

no qual só um pouco de controle não inibe a expressão artística, mas atua como um alicerce para que a criação possa florescer de maneira consistente e significativa.

Para Deleuze, parte dos indivíduos ainda está na contramão de uma condição criativa. Dito de outra forma, os sujeitos, por estarem acomodados, ficam presos a uma ordem excessiva. É essa ordem que os indivíduos pedem para *formar uma opinião*, como uma espécie de “guarda-sol” que os protejam do caos (Deleuze, 2010). “Nossas opiniões são feitas de tudo isso. Mas a arte, a ciência, a filosofia exigem mais: traçam planos sobre o caos” (Deleuze, 2010, p. 238).

Entretanto, à luz dos parâmetros estabelecidos por Deleuze, podemos considerar que não é necessário negar o uso da opinião, tampouco desconsiderar nossa própria experiência na construção artística, uma vez que essas dimensões nos formam e constituem parte essencial de nossas memórias. O que o autor pontua é que “uma obra de caos não é certamente melhor do que uma obra de opinião, a arte não é mais feita de caos do que de opinião; mas, se ela se bate contra o caos, é para emprestar dele as armas que volta contra a opinião, para melhor vencê-la com armas provadas” (Deleuze, 2010, p. 241). Notamos, de acordo com esses pensamentos, que Deleuze propõe que esse caos criativo torne-se uma arma que transforme a nossa própria opinião sobre a realidade.

Ao voltarmos ao exemplo do autor sobre o quadro em branco, notamos que há uma necessidade de ultrapassarmos a nossa opinião, “mesmo porque o quadro está desde o início recoberto por clichês, [por este motivo é] que o pintor deve enfrentar o caos e apresar as destruições, para produzir uma sensação que desafia qualquer opinião, qualquer clichê” (Deleuze, 2010, p. 241). Portanto, para Deleuze, “a arte não é o caos, mas uma composição do caos, que dá a visão ou sensação, de modo que constitui um *caosmos*, como diz Joyce, um caos composto – não previsto nem preconcebido” (Deleuze, 2010, p. 241). Resumidamente, ratificamos o pensamento de Deleuze: “a arte luta contra o caos, mas para torná-lo sensível, mesmo através do personagem mais encantador, a paisagem mais encantada (Watteau)” (Deleuze, 2010, p. 241).

Para além do que foi discutido até aqui, buscamos, ainda, uma relação entre a ideia de composição artística que se apoia no caos criativo, segundo os apontamentos de Deleuze, e a composição artística teatral dos alunos em sala de aula. Buscamos uma *abertura para o caos criativo* que envolva a sala de aula da educação básica e, também, contorne os diversos espaços teatrais no trabalho criativo do aluno. Assim, o recorte reflexivo desta tese constituir-se-á na hipótese de que o teatro, como experiência artística, é uma composição do caos criativo capaz de expandir a percepção dos alunos sobre o próprio corpo, sobre as relações que estabelecem e as regras que obedecem. Essa expansão da percepção pode constituir o caosmos (o caos composto: caos e criação) que irá participar da construção do conhecimento dos alunos na

escola ou nos diferentes espaços teatrais. Na esteira dessas reflexões, pretendemos compreender como a aula de teatro pode ser um modo de transmissão capaz de provocar as fendas no guarda-sol sob o qual os alunos se protegem. Dessa forma, buscamos uma possível construção do conhecimento dos alunos na qual as aulas de teatro participam dos dispositivos pedagógicos escolares, de modo a tornar a ordem (ou seja, as normas escolares) menos coercitivas.

Deleuze (2010), em sua teorização sobre o caos criativo, aborda especificamente as artes visuais. Por nossa vez, propomos uma aproximação de seus apontamentos para as realidades do teatro. Assim, desejamos compreender os vínculos existentes entre as abordagens teóricas do caos criativo nas artes plásticas e nas artes cênicas.

Ao tratar da pintura, Deleuze escreve que se busca cortar as imagens da tela com a navalha para abrir espaços que permitam o caos criativo passar. No teatro, esse procedimento deve ser feito no corpo do artista. Será necessário cortar os movimentos do artista de teatro, ou seja, provocar uma (des)construção em seus movimentos. Cada movimento criado pelo ator tem a possibilidade de ser recortado em novos pedaços, e, a cada fenda aberta no movimento, existe uma nova passagem para que o caos criativo atravessasse a sensibilidade do artista. Sobre um plano de composição corporal, o artista traz do caos variedades. O corpo a ser desconstruído de várias formas não traz somente uma reprodução sensível do órgão, mas a sensibilidade do próprio artista. A cada desdobramento corporal provocado por uma composição do caos criativo, desenvolve-se uma expansão da sensibilidade. Nesse entendimento, procuramos sempre perceber o caos pelo plano de impulsos corporais que atravessa o ator de teatro. Ele passa por uma catástrofe corporal, ou por um incêndio de movimentos, e deixa sobre o palco as linhas corpóreo-motoras dessa passagem, como em um mergulho profundo que o conduz do caos à composição.

Voltando à poesia de Lawrence, observamos a analogia que ele constrói a partir do guarda-sol. Para transpormos sua proteção, precisamos fazer nele fissuras ou fendas para que um pouco de caos passe e nos ilumine. O poeta pontua que é preciso que os artistas provoquem essas aberturas no guarda-sol. Aqui, compreendemos que o artista de teatro também deve desenvolver a mesma capacidade. Como ele tem a sensibilidade construída em seu corpo, entendemos que para o ator, além da possibilidade de criar as rupturas nas estruturas do guarda-sol, ele também é capaz de mudar sua direção e, às vezes, temporariamente, até fechá-lo por completo. Em verdade, a hipótese que estamos abordando é que o artista de teatro é capaz de, mesmo por uma fração de segundos, permitir que o caos criativo atravessasse por inteiro sem as barreiras existentes das convicções e das crenças. Compreendemos que o trabalho que o ator germina em seu corpo como um todo é potente, ou pode sê-lo, até o ponto em que ele possa escolher a direção e a quantidade de luz que deixará atravessar o guarda-sol para que ele seja

iluminado pelo caos criativo. Ao observarmos trabalhos de alguns artistas¹⁸ de teatro e de dança temos a impressão de que esses artistas, em determinado momento de suas performances, foram capazes de neutralizar, mesmo que por um milésimo de segundo, a ordem que se busca por meio das opiniões cheias de clichês. Será que esse derramamento vulcânico de caos criativo de fato é possível em trabalhos de teatro e dança que utilizam os impulsos corporais como mecanismos de criação? E de que maneira é possível manter este estado criativo e livre do guarda-sol por mais tempo? Dito de outra forma, de que maneira é possível manter o estado criativo de um artista livre de convicções e crenças paralisantes?

Percebemos que para o artista de teatro, para o qual o corpo é o seu principal recurso de trabalho, as condições de se desenvolver criativamente de maneira caótica podem ser infinitas. A cada história contada existe um corpo possível de ser criado. Em cada corpo edificado existe uma possível personagem. E cada personagem desenvolvida é atravessada por diferentes memórias. Vimos que Deleuze não nega as opiniões e clichês (pois eles também nos formam como sujeitos), mas os utiliza como arma para o caos. Ou seja, o caos criativo vai ao encontro dessas crenças e bordões para transformá-los. Pensamos que o artista de teatro tem essa mesma aptidão. O teatro é capaz de provocar em seus artistas a transformação de diferentes e diversos pontos de vistas/estereótipo. Mesmo que os artistas ainda estejam carregados de pontos de vistas/estereótipo após o trabalho físico corporal, a repetição dos exercícios por meio dos jogos teatrais tem a potência de desconstruir os corpos que insistem em se manter cristalizados, fazendo com que essas percepções, até então unificadas pelos bordões de suas crenças, sejam modificadas pelas rachaduras fluidas e constantes na sensibilidade do sujeito.

Ao retornarmos à sala de aula com os alunos, é possível perceber, durante as aulas práticas de teatro, o quanto esses indivíduos tendem a repetir bordões e opiniões em relação a qualquer tema que surja no espaço de trabalho. Como exemplo, podemos citar as aulas realizadas para a construção de um corpo que remetesse aos povos originários.

No ano de 2024, a Mostra de Multilinguagens da Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro propôs um trabalho de resgate das memórias dos povos originários. Todos os trabalhos artísticos (música, teatro e artes plásticas) deveriam ter como tema central referências a essas etnias. Como professor de teatro, comecei a trabalhar com os alunos a construção desse corpo, que se mostrava muito distante da realidade vivenciada por eles. O que se pôde observar nas primeiras tentativas corporais de criação desse modelo foi uma grande exposição de bordões sobre o que os alunos imaginavam ser os povos originários.

¹⁸ Dos à deux, Cirque du soleil, Pina Bausch, Gerald Thomaz, Grupo Galpão, Os Satyros.

Em uma das aulas, já apresentada ao leitor, ao solicitar que os alunos realizassem uma roda tendo em mente esse modelo de povo, conseguimos, juntos, vários movimentos corporais que apenas repetiam uma ideia de modelo social que esses indivíduos acreditavam existir. Por exemplo, foram apresentados movimentos como bater a mão na boca, bater os pés no chão em sequência, imitar o uso de arco e flecha, e gesticular como se estivessem com um cocar na cabeça; o mesmo movimento foi feito para simular a pintura do rosto. Todos os alunos demonstravam estar com expressões faciais fechadas, prontos para uma guerra. As ideias que eles tinham sobre o que seria uma tribo indígena estavam impregnadas de crenças e bordões sobre algo que, na realidade, não existia ou era extremamente redutor.

Após algum tempo de exercício, perguntei como eles achavam que os povos originários vivem hoje. A maioria dos alunos não soube responder. Um ou outro arriscou: "acho que eles ainda não usam roupas por causa do calor", "acho que ainda caçam suas comidas", "acho que ainda dormem em redes". Realizei uma pesquisa rápida na internet, perguntando no buscador: "como vivem os povos originários hoje". Para surpresa dos alunos, surgiram várias imagens mostrando esses povos vivendo como qualquer outra pessoa, usando as mesmas roupas, comendo as mesmas comidas, dormindo em camas e comprando alimentos no supermercado, tal como fazem os próprios alunos. Eles ficaram impressionados e disseram: "eles vivem como a gente".

Após visualizarmos as imagens, conversei com eles sobre o fato de que, se sabemos que uma parte dos povos originários vive como nós vivemos, como eles dançariam ou se movimentariam no exercício que acabamos de realizar? Os alunos imediatamente se posicionaram para reiniciar o exercício e pediram para que eu soltasse a música. O que observei foi uma reconstrução e atualização de movimentos corporais completamente originais. Os alunos passaram a se mover a partir dos impulsos musicais, e não mais baseados em uma ideia preconcebida do que seria um indígena. Assim, eles misturavam o funk com batidas de pés, combinavam k-pop com movimentos de flechas, como se diferentes culturas que atravessam aqueles corpos estivessem autorizadas a coexistir, corporificando esses sujeitos.

O que podemos perceber nesse exercício é que no primeiro comando, os alunos executaram os movimentos protegidos por um grande "guarda-sol" que abrigava suas convicções e bordões sobre o que eles acreditavam ser a proposta apresentada. O espaço teatral não era rasgado pelos corpos dos alunos, pois não era provocado por ações que desencadeassem novas ideias. Assim que o professor tensionou o pensamento dos alunos, gerando uma série de impulsos por meio da dúvida, eles iniciaram a ruptura do firmamento que os protegia. Como se os novos movimentos produzidos por seus corpos abrissem brechas para que novas ideias adentrassem na composição artística. O próprio espaço de trabalho tornou-se um dispositivo

potente de criação. A cada ação desencadeada, o espaço devolve aos alunos novas possibilidades de movimentação. Em uma via de mão dupla, a criação ocorria tanto dos corpos dos alunos para o espaço quanto do espaço para os corpos dos alunos. Tal como pontuado por Deleuze, ao rasgar a tela em branco, a criação surge; ou, ainda, ao romper o espaço, os movimentos livres de clichês se revelam.

Corroborando com a ideia desenvolvida no exercício, Deleuze nos oferece suporte teórico ao argumentar que o pintor não pinta em uma tela virgem, assim como o escritor não escreve em um papel em branco, pois ambos estão carregados de opiniões e convicções. Ao trazermos essa abordagem para o campo das artes cênicas, observamos que o ator de teatro não se movimenta em um espaço totalmente vazio. O lugar em que o ator desenvolve seus movimentos corporais para construir sensibilidades ou histórias também é carregado de convicções e bordões. Ao mesmo tempo, o corpo do artista cênico, em um primeiro momento, está construído a partir de suas memórias vividas, ou seja, essa memória corporal carrega em si comportamentos do cotidiano humano que se cristalizaram e unificaram ao longo do tempo. Assim, o artista de teatro precisa (des)construir esses movimentos saturados de opiniões e solidificados em seu próprio corpo, ao mesmo tempo em que utiliza esses movimentos corporais como impulso em tentativas constantes de limpeza do espaço de apresentação, tal como os alunos demonstraram no exercício acima.

Para tanto, como bem observado por Deleuze, o artista necessita apagar, limpar, laminar e mesmo estraçalhar esses movimentos-espaciais para fazer passar uma corrente de ar, que permitirá um caminho fluído para o caos, que traga para ele alguma nova sensibilidade espaço-corporal. Esse caminho do “caosmos” (o caos composto) alarga as percepções sensório-motoras do corpo do artista de teatro. O ator, ao despedaçar seus movimentos corporais, abrindo fissuras para a passagem do caos criativo, torna fluído o que antes estava condensado, abrindo diferentes caminhos de criação que não serão nem preconcebidos e nem predeterminados. A sua composição artística poderá ser construída a partir de sopros de surpresas e novidades a cada impulso corporal encarnado, num movimento incessante. Essa capacidade teatral sensível, tanto na escola quanto nos espaços teatrais, pode modificar os corpos dos atores e dos alunos, assim como seus pensamentos, comportamentos e memórias.

Para que o ator consiga materializar “o mundo de fantasias” almejado por meio de treinamentos psíquico-físicos, é imprescindível que ele, além de desconstruir os modelos corporais rígidos, evite o mergulho nas alucinações. A construção da fantasia teatral não pode se basear no delírio ou na loucura a ponto de levar à dessubjetivação do sujeito. Um mínimo de regra atua como proteção contra o apagamento de sua singularidade, garantindo a preservação de sua identidade criativa.

Nesse contexto, é na descrystalização de clichês e opiniões pré-concebidas que o artista encontra caminhos para transformar antigas experiências que antes o paralisavam criativamente. Ainda que, com o tempo, novos bordões e crenças surjam e se solidifiquem, é fundamental que o ator mantenha seus movimentos corporais abertos e porosos, permitindo o atravessamento constante do caos criativo. Esse estado de abertura contínua possibilita a renovação da prática artística e a preservação de sua vitalidade criativa.

Ao voltarmos o olhar para as realidades do ensino do teatro nas escolas públicas, notamos quão importante é o entendimento do professor de teatro de que os corpos de seus alunos são formados por opiniões. Entretanto, o desenvolvimento do trabalho na aula de teatro é a contínua descrystalização dos movimentos desses corpos. Possivelmente, esses corpos estarão a todo momento em uma constante luta entre a unificação/solidificação de movimentos cheios de clichês e uma bifurcação (des)crystalizada de diferentes pontos de vistas/estereótipos. O caminho que poderíamos buscar no ensino do teatro é um estado de atenção constante desses corpos que possivelmente quererão retornar ao modo confortável e unificante em que foram construídos. Estes, presos às suas crystalizações, tentam a todo instante tapar as possíveis fendas abertas ao longo do processo criativo em sala de aula. A provocação do professor no exemplo apresentado não tenta evitar o caos criativo, mas sim corroborar o desenvolvimento de infinitas porosidades no guarda-sol de proteção dos alunos para que alguma luz atravesse as fissuras e atinja a sua sensibilidade corporal. Os alunos pedem e reparam o guarda-sol para se protegerem do caos, mas é trabalho diário do professor-artista de teatro provocar fendas na proteção das convicções e bordões. Os alunos, durante as aulas de teatro, quando provocados pelo professor, demonstram a capacidade de criar novos valores e ideias acerca do tema apresentado. Os dispositivos criados nas aulas de teatro funcionam como catalisadores do caos criativo que, por meio dos exercícios teatrais, desconstroem e/ou desestabilizam a ordem não criativa à qual eles se viam presos.

Por meio da repetição dos movimentos corporais que revelam as crenças internalizadas pelos dos alunos, enraizadas em valores convencionais, esses mesmos alunos adquirem, através da reflexão proporcionada pela experiência teatral, a capacidade de ressignificar seus próprios valores. O que implica dizer que a repetição é importante para a mudança e elaboração de suas próprias memórias. No tópico seguinte, aprofundaremos a ideia de que os indivíduos não estão inevitavelmente presos a seus passados. Os ideais do sistema neoliberal não conseguem, de forma absoluta, subjugar esses indivíduos. Acreditamos que o movimento corporal repetitivo, quando conjugado à reflexão crítica, torna os sujeitos capazes de escapar dessa sujeição. Por meio dos dispositivos teatrais, podemos desenvolver os recursos necessários para fazer emergir essa capacidade humana.

Sujeição: Judith Butler

A experiência que investigamos juntamente com os alunos nas aulas de teatro é a desconstrução de uma ideia de ordem não-criativa para dar espaço a uma ordem criativa. Não é objetivo do trabalho retirar qualquer possibilidade de ordenamento do espaço escolar, mas sim, ressignificar a própria ideia de ordem. Notamos que existe, nas relações entre os indivíduos na escola, uma ideia bem consolidada de ordenamento disciplinar; porém, ao utilizar os dispositivos teatrais, percebemos a construção de uma nova ideia de ordem, que emerge a partir da criação.

Compreendemos que a partir de uma ressignificação da ideia de ordem é possível a utilização de normas menos coercitivas entre os sujeitos. A esse respeito, são plausíveis os apontamentos de Butler, a partir da leitura dos textos: *“Corpos em aliança e a política das ruas”* (2018) e *“Teorias de sujeição”* (2017). A autora argumenta que a percepção inicial que formamos uns dos outros é acompanhada de uma certa imaginação que advém sempre do ponto de vista do outro e que nos afeta. Segundo a autora: “trata-se da imposição psicossocial e da inculcação lenta das normas. Elas chegam quando mal podemos esperá-las, e seguem conosco, animando e estruturando nossas próprias formas de capacidade de resposta”. (Butler, 2018, p. 37). Por este caminho, observamos a existência de uma normalização que foi construída socialmente. Butler observa, porém, que essas normas não estão inscritas de maneira absoluta nos sujeitos, estigmatizando-os culturalmente e submetendo-os a uma condição passiva. Ainda que tais normas nos formem, elas não conseguem nos formar inteiramente. Há em nós algo que escapa dessa imposição, indicando o quanto essa normalização não é natural ou universal.

Assim, ao mesmo tempo em que verificamos uma imposição desta condição do “normal” aos sujeitos que pensam de forma diferente, valorizamos esses modos subjetivos que não se encaixam no meio social em que se encontram. Butler defende a possibilidade de desestabilizar as normas que são impostas a esses sujeitos e que acabam sendo naturalizadas. Para ela, é necessário que o indivíduo ocupe o lugar normatizador para desconstruir as normas mais coercitivas, ou melhor, para ressignificar o lugar das normas. A autora pontua que as normas “informa(m) os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las”. (Butler, 2018, p. 38). Nessa condição, é possível que o sujeito consiga resistir e se opor à normas coercitivas que estabelecem determinados tipos de ordem. Assim, o sujeito pode resistir à ordem não-criativa que lhe é imposta diariamente, utilizando seu corpo performático no espaço escolar para ir ao encontro de outro modelo de ordem, mais criativo.

Como observamos nos exemplos das práticas teatrais em sala de aula, os alunos trazem de suas experiências níveis elevados de pontos de vista alheios, reproduzindo modelos sociais que se originam em seu ambiente mais próximo e que são reafirmados pelas normas escolares. Dissemos também que essa sucessão de regras sociais está intimamente ligada ao desenvolvimento de um sistema neoliberal que visa controlar os corpos, com o objetivo de docilizá-los para determinados postos sociais de trabalho, resultando em um sequestro dos corpos e na sujeição das ideias.

Butler crê que o sujeito pode resistir a essa sujeição: “a resistência determina que todo esforço de produzir um sujeito por meios disciplinares não se completa, mas continua incapaz de rearticular os termos dominantes do poder produtivo” (Butler, 2018, p. 95). Acreditamos que as práticas teatrais têm o potencial de provocar essa ruptura no processo de sujeição que busca paralisar os corpos dos indivíduos. O teatro se utiliza dessa incapacidade do sistema de rearticular o poder produtivo como uma forma de resistência criativa, usando a própria força do “inimigo” contra ele. Consideramos que, para desconstruir uma ordem não-criativa, é necessário que os sujeitos ocupem esse espaço “não-criativo” e o transformem em algo criativo, através de pequenos movimentos que escapam às normas, ou mesmo através de uma repetição de movimentos normatizados, se estes estiverem articulados à reflexão crítica. Em alguns exercícios teatrais exemplificados aqui mostramos essa possibilidade transformativa dos movimentos corporais repetidos. Daremos agora alguns exemplos dos pequenos movimentos de resistência à sujeição que acontecem em sala de aula.

No espaço escolar, observamos que os diferentes comportamentos dos alunos nesse território, tanto dentro quanto fora da sala de aula, geram movimentos corporais sempre que perceberam estar sendo submetidos a determinadas ordens que não desejam seguir. Notamos que havia imposição de força entre professores e alunos e, nessa perspectiva, ocorria um esgotamento da relação criativa entre os sujeitos. Em geral, os professores não percebiam a necessidade de refletir sobre novos caminhos relacionais de poder para desconstruir as resistências dos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A cada norma imposta pelos professores, havia algum movimento por parte dos alunos para escapar da regra que os sujeitava. Um dispositivo clássico em sala de aula é o pedido de silêncio, frequentemente acompanhado de uma ameaça real, como: “Eu quero silêncio. Se vocês não obedecerem, levarei todos à secretaria para chamar os responsáveis.” Quase que imediatamente após o pedido, ouvem-se diferentes sons — assobios, risos, palavras desconexas — vindos de algum canto da sala, em uma tentativa de romper com a norma do silêncio. Outro exemplo é a regra de permanecerem sentados. Basta que o olhar vigilante do professor se desvie, e os alunos rapidamente se levantam das cadeiras para desafiar a norma. Quando o

professor retoma o olhar, os alunos já estão de volta a seus assentos, sem que o mestre perceba a manobra.

O que torna essas ações divertidas para os alunos é a capacidade de escaparem da regra imposta sem serem flagrados. Além de burlar a regra, alguns ainda conseguem evitar serem pegos por não terem obedecido à norma. Nessa condição, a sala de aula ou o pátio da escola se transforma em um grande jogo de relações de poder, no qual cada sujeito, com sua singularidade e criatividade, inventa maneiras de desobedecer às normas rígidas, que, para eles, são desprovidas de sentido. Se a regra não faz sentido para os corpos dos alunos, não há razão para que eles a obedeçam. É nesse ponto que talvez podemos ancorar o conceito desenvolvido por Butler, de que nada é capaz de capturar completamente os corpos dos alunos.

Quanto menos as normas e regras do território escolar fazem sentido para os estudantes, mais mecanismos eles encontram para burlar essas normas. Como as normas escolares tendem a ser rígidas e inflexíveis no cotidiano dos alunos, estes são capazes de criar brincadeiras para que seus corpos possam sobreviver e driblar as sujeições a que estão submetidos diariamente. Neste ponto, os dispositivos teatrais nas aulas de artes cênicas tornam-se uma válvula de escape para esses sujeitos. Enquanto o espaço escolar se caracteriza por normas coercitivas, o espaço teatral construído no território escolar apresenta normas mais ajustáveis às singularidades dos alunos, ou seja, as regras são flexibilizadas para que eles possam criar suas próprias limitações normativas.

Georges Canguilhem argumenta que não há situações intrinsecamente normais ou patológicas. A diversidade e a mudança não constituem distúrbios em si; antes, elas revelam outras formas de vida igualmente viáveis. A questão central é que, se esses novos modos de existência forem considerados inferiores em relação a modelos anteriores, eles tendem a ser percebidos como problemáticos. Por outro lado, se esses mesmos modos de existência se mostrarem semelhantes ou superiores no mesmo contexto ou em contextos distintos, serão classificados como normais (Canguilhem, 2002).

No ambiente escolar, enquanto os alunos seguem obedientemente as regras, mantêm um bom comportamento e alcançam boas notas, são considerados normais dentro dos padrões educativos estabelecidos. O comportamento contrário, entretanto, é interpretado como uma ruptura com a norma, sendo, portanto, rotulado como patológico e passível de intervenção ou “cura”. Para alguns educadores, esses comportamentos desviantes devem ser combatidos e controlados para garantir o desempenho acadêmico dos alunos.

Contudo, ao infringirem as regras escolares, os indivíduos não apenas contestam a norma, mas também desenvolvem novas regras como forma de resistência às normativas que os sujeitam. Segundo Canguilhem, esses comportamentos ilustram que as normalidades dos

sujeitos emergem de suas próprias normatividades, tal como observamos no contexto escolar. Nesse sentido, ratifica-se a reflexão do autor de que a vida continuamente inventa normas (Canguilhem, 2002).

O problema, como se percebe nas atitudes de enfrentamento dos alunos às regras escolares, surge quando essas normas são impostas de maneira excessivamente coercitiva. Tal imposição pode inibir a capacidade do indivíduo de criar suas próprias normas. Assim, a resistência dos estudantes às regras estabelecidas não apenas representa uma oposição, mas também constitui um processo criativo, pelo qual se desenvolvem novas normatividades.

Esses limites normativos são construídos porque deixam de ser limites espaciais pré-determinados e passam a ser limites territoriais, ou seja, os alunos tornam-se pertencentes ao espaço territorial que os circunscreve. Como pontuamos no primeiro capítulo, a ideia de território, conforme conceituada por Santos, refere-se à cultura como fruto das interações sociais e das vivências que ali se fazem, da mesma forma que a territorialidade resulta da ocupação do espaço e das relações entre o homem e o ambiente. A partir do momento em que os alunos passam a vivenciar e a interagir dentro de um espaço em que suas relações são validadas mutuamente, esse espaço escolar se estabelece como território deles.

Seguindo a ideia de Butler já mencionada nessa tese, nossa ideia não é abolir as normas, mas torná-las menos rígidas; para tanto, é necessário que os alunos participem de sua construção. Quando o professor de teatro utiliza as regras teatrais para ministrar sua aula, ele provoca uma desestabilização das normas mais coercitivas, pois o teatro só pode ocorrer por meio da construção coletiva das regras — existe um acordo coletivo entre o grupo. De outra forma, o teatro não pode existir. É necessário romper com as normas mais coercitivas dentro do território escolar para que se possa introduzir nele o caos criativo e, assim, gerar novas normas, construídas de maneira coletiva e menos autoritária.

Enquanto Butler nos fornece a ideia de que é impossível capturar os corpos por completo, Deleuze e Foucault nos mostram os mecanismos pelos quais essas sujeições se fazem, construídas por disciplinas e formas de controle que tentam adestrar e capturar nossos corpos constantemente. Defendemos, com base nos conceitos de Butler, que há, de fato, nos territórios escolares, modelos disciplinares que utilizam artifícios para sujeitar os comportamentos dos indivíduos. Há uma normalização das práticas que visam manter os alunos em um estado de sujeição e, portanto, em um modo não criativo de pensamento, memória e movimentos. Contudo, para a autora, por mais rígidas que sejam as regras, por mais que os alunos estejam submetidos a disciplinas que busquem domesticar e controlar seus corpos, ainda assim é possível que esses sujeitos escapem das condições impostas. Nenhum modelo de controle é capaz de capturar completamente os corpos dos indivíduos; sempre há uma abertura

para a criação, que deve ser constantemente estimulada, sobretudo quando os indivíduos sentem-se sequestrados por determinadas condições de sujeição.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS TEATRAIS

A partir deste ponto da tese, buscamos compreender de que modo as reflexões desenvolvidas tanto no Capítulo 1 quanto no Capítulo 2 podem colaborar com as práticas teatrais no contexto escolar. Para tal, resgataremos alguns dos conceitos que fundamentaram a construção deste trabalho.

Nos capítulos anteriores, apresentamos o nosso objeto de pesquisa, os diferentes territórios escolares localizados na cidade do Rio de Janeiro, e investigamos como o campo da memória social pode contribuir para uma abertura da compreensão sobre a sujeição dos sujeitos às normas sociais, conforme discutido por Butler. Também analisamos como o poder é capaz de desenvolver mecanismos disciplinares adestradores que visam o controle dos corpos, conforme pontuado por Foucault e Deleuze.

Destacamos a memória social na perspectiva de Lazzarato, segundo o qual a memória é simultaneamente criadora e conservadora, sendo capaz de produzir, conservar e acumular diferenças. Paralelo à ideia de uma memória mais conservadora, e, portanto, mais coercitiva, Butler argumenta que, apesar dos mecanismos de sujeição ou das formas de disciplinar e controlar os corpos sustentados por uma memória mais conservadora, dificilmente os sujeitos conseguem capturar o outro por completo. Sempre haverá um respiro, uma fuga possível das normas mais coercitivas.

Compreendemos que os aparelhos disciplinares que buscam controlar os indivíduos foram desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo de décadas. Laval e Han, por exemplo, apontam que o capitalismo se desenvolve para o neoliberalismo, demonstrando que a captura dos corpos ocorre não mais pela força, mas pela sedução.

Identificamos que, apesar do contexto histórico-social nebuloso do espaço escolar que se apresentou durante a escrita, era importante esclarecer ao leitor como ocorre a formação social de nossos alunos, assim como perceber de que maneira esse desenvolvimento é afetado nos diversos territórios escolares. Com base nesses esclarecimentos, conseguimos delinear o caminho teórico teatral que desejamos percorrer com os alunos nas aulas de teatro.

Observamos, por parte dos alunos, uma necessidade constante de mudanças nas atividades pedagógicas. Tornou-se indispensável transitar de um modelo mais tradicional para uma abordagem menos coercitiva na condução das aulas. Essa transição, do paradigma disciplinar para uma proposta renovada, foi viabilizada por meio do uso de dispositivos teatrais,

que dialogaram como linhas de fuga das teorias de disciplina e controle desenvolvidas por Foucault, Goffman e Deleuze, nas quais as aulas de teatro provocavam resistências.

Esses mecanismos de controle corporal foram revisados por autores como Laval e Han, que destacam uma transformação fundamental: o controle não se exerce mais por meio da imposição direta da força, mas pela sedução, levando os indivíduos a desejarem espontaneamente utilizar sua força corporal conforme as expectativas impostas. Esse deslocamento reflete uma nova forma de subjetivação, na qual o poder opera através do desejo e da interiorização das normas, em vez da coerção explícita.

Esses impulsos corporais repentinos dos estudantes podem ser compreendidos como decorrentes do caos que permeava suas memórias naquele contexto social em que parte dos professores insistiam em se manter no modelo tradicional de ensino. Nesse aspecto, a teoria do caos criativo de Deleuze nos forneceu as ferramentas necessárias para atravessar as opiniões e os clichês dos alunos, emergentes das repetições de suas convenções sociais mais conservadoras e coercivas.

Nessa trilha de reflexão, buscamos apoio na performance, conforme apontado por Schechner, para dar conta da subjetividade criativa que brotava dos alunos. Contudo, os modelos sociais mais coercitivos eram capazes de manter os sujeitos presos ao mesmo corpo social. Como alternativa, as aulas de teatro também tiveram que se apoiar em modelos mais tradicionais, como o uso da fábula como ponto de partida. Nesse sentido, Cabral (1995) nos mostra que o uso do drama como dispositivo inicial de prática teatral pode ser uma estratégia eficaz para permitir que os alunos comecem a se expressar nas aulas de teatro. No entanto, a partir do texto, as aberturas para outros dispositivos teatrais podem ser infinitas e criativas. Embora o texto seja apenas um elemento na performance, para os alunos, naquele momento, ele representava a base da criação. A fábula que se contava eram suas próprias histórias ou as histórias que os cercavam nos diferentes espaços.

Ao longo deste capítulo, o leitor notará que alguns autores amplamente citados nos capítulos anteriores aparecem com menor frequência ou, em alguns casos, sequer são mencionados. O que, à primeira vista, pode parecer um afastamento de pensadores como Foucault, Deleuze e Goffman, cujas teorias sobre disciplina e controle foram fundamentais, na verdade reflete uma atualização teórica. Compreendemos que essas bases históricas foram reelaboradas por autores como Laval e Han. No contexto da prática teatral, percebe-se a presença dessas forças históricas, mas seu papel é transformador e, portanto, não precisam ser constantemente reiteradas, alinhando-se ao objetivo central das aulas de teatro.

Nesse sentido, embora os conceitos de Foucault, Deleuze e Goffman sejam cruciais para a compreensão das estruturas de controle, eles não dialogam diretamente com a construção do

saber dos alunos na prática atual, pois corporalmente situamo-nos além dessas teorias. A ideia de controle por meio da sedução dos corpos, proposta por Laval e Han, mostra-se mais adequada para entender o momento contemporâneo. Os corpos dos alunos reagem de forma mais evidente ao sistema descrito por esses autores, em contraste com os modelos abordados pelos teóricos anteriores.

Embora a disciplina e o controle ainda estejam presentes no ambiente escolar, a aula de teatro configura-se como um espaço de fuga dessas estruturas. Os sistemas de controle analisados por Foucault, Deleuze e Goffman, que faziam sentido em suas épocas, não abarcam completamente as dinâmicas da contemporaneidade. Assim, o teatro permite aos alunos transcenderem as formas tradicionais de disciplina e controle, engajando-se em processos que refletem as transformações dos mecanismos de poder em nossa sociedade.

A partir deste ponto, ao voltarmos nossa atenção para os dispositivos teatrais que apoiaram as aulas de teatro, é necessário esclarecer sobre qual concepção de corporeidade estamos tratando, especialmente à luz da interação entre corpo e mente dos sujeitos impactados pelo neoliberalismo. Em seguida, será preciso elucidar ao leitor a perspectiva teórica de dispositivo adotada ao longo do texto.

Os dispositivos teatrais como suporte das aulas de teatro na escola

No estudo da corporeidade, com Merleau-Ponty (1999) como referência principal, corpo e mente são entendidos como uma unidade inseparável. De forma semelhante ao sistema proposto por Christine Greiner (2007), o corpo não apenas transforma o ambiente ao seu redor, mas também é moldado por ele. Os processos afetivos e cognitivos estão em constante interação, e o corpo configura-se como resultado das experiências e memórias acumuladas ao longo do tempo. No contexto teatral, o corpo híbrido é moldado pelas vivências adquiridas em diversas formas de expressão artística — incluindo dança, música, teatro, artes visuais, circo e mídias digitais — e reflete a subjetividade de cada indivíduo (Silva, 2024). A relação estabelecida por cada pessoa com essas interações é única, assim como a história de seu próprio corpo.

Compreendemos que, ao longo das últimas décadas, houve uma tentativa de capturar corporalmente os sujeitos por meio de diversos mecanismos disciplinares e de controle, com o objetivo de adestrar e docilizar esses corpos. Com o tempo, o neoliberalismo sofisticou esses mecanismos e, além de capturar os corpos dos indivíduos, passou a sequestrar suas mentes. Através da sedução, o sistema neoliberal subtraía a alma dos sujeitos. No entanto, essa condição é desconstruída pelos dispositivos teatrais aqui abordados, pois a essência corporal utilizada

nos exercícios práticos não está dividida entre corpo e mente, mas sim unificada. A criação desse ambiente propiciado pelo teatro proporciona uma nova perspectiva aos indivíduos que vivenciam as aulas. À medida que o corpo teatral experimenta novas expressões artísticas e percepções, ele reconstrói essas vivências, incorporando-as em sua própria constituição. O corpo, portanto, é simultaneamente consciência e percepção, caracterizado por uma plasticidade e continuidade renovadas, o que lhe permite, a partir de dispositivos mais criativos, escapar da captura e sedução dos mecanismos desenvolvidos pelo neoliberalismo.

Conforme abordado nos fundamentos teóricos de Butler, a autora ressalta que os corpos dos indivíduos não podem ser completamente capturados. Acreditamos que o caos criativo está imbricado no corpo híbrido, uma vez que ambos não segregam corpo e mente, não oprimem as subjetividades, e se constroem e são provocados em diferentes zonas teatrais e interstícios que geram novas cenas na contemporaneidade, sendo igualmente criados por elas. Essa conjunção permite que os alunos em processo criativo ressignifiquem seus clichês e opiniões, transformando as próprias histórias que relatam e, conseqüentemente, reformulem seus comportamentos no ambiente escolar. Para além da reflexão sobre o corpo-espaco abordada nesta tese, é fundamental lançar luz sobre os dispositivos teatrais que interagiram com esses corpos nos diferentes territórios, tema que será aprofundado na sequência do texto.

Os dispositivos, segundo Giorgio Agamben, constituem um conjunto heterogêneo que englobam decisões, discursos, medidas, enunciados científicos, filosofias e morais. Tanto o que é falado quanto o que permanece não falado são elementos que integram os dispositivos, configurando uma rede de relações entre esses diversos componentes (Agamben, 2009). O autor define os dispositivos como um “conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados” (Agamben, 2009, p. 28).

No contexto dos dispositivos teatrais, buscamos explorar a relação entre diferentes modelos de práticas teatrais e os corpos dos alunos que se submetem a tais procedimentos. Aqui, a dinâmica de força entre os jogos teatrais e os estudantes não se apresenta como um espaço de resistência aos dispositivos, mas sim como um meio de interação. Essa interação visa estimular reflexões sobre os temas que atravessam as experiências desses indivíduos. Assim, a relação de força corporal reflexiva também estabelece um vínculo com o saber.

Conforme Agamben, “os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (Agamben, 2009, p. 38). Nesse sentido, o uso do teatro como dispositivo se alinha a um percurso subjetivo, capaz de fomentar novas potencialidades nos sujeitos. O professor de teatro, nesse cenário, atua como uma figura orientadora, buscando funcionar na direção de uma *oikonomia*, tal como apresentada por Agamben: um conjunto de práticas, saberes e medidas cujo propósito é gerir e direcionar, de

forma considerada útil, os gestos e pensamentos dos indivíduos. São dispositivos que buscam guiá-los em direção ao bem (Agamben, 2009).

Em outras palavras, os instrumentos teatrais não têm a intenção de restringir as práticas teatrais realizadas em sala de aula. Pelo contrário, o objetivo é expor os alunos a uma multiplicidade de atividades, de modo que, em determinados momentos, eles sejam capazes de construir suas próprias invenções criativas.

Assim, neste capítulo, tentaremos responder à seguinte questão: quais dispositivos teatrais são necessários para a construção do conhecimento dos alunos dentro dos diferentes territórios escolares? Inicialmente pretendemos esclarecer alguns pontos teóricos de dois autores: Augusto Boal e Gilles Gwizdek. Tanto um quanto o outro pensam o teatro como um “ato político”, ou seja, acreditam que o teatro é capaz de transformar os sujeitos e, ao mesmo tempo, que a partir da mudança de ponto de vista desses indivíduos é possível modificar o meio social em que vivem. Em verdade, os autores constroem a ideia de que os indivíduos, com a utilização dos dispositivos teatrais, reestruturam em si a possibilidade de refletir sobre o meio social que circunscreve o território que ocupam.

Na trilha dessa hipótese abre-se uma brecha de discussão sobre o modo como esses alunos chegam às aulas de teatro dentro da escola. Os corpos dos sujeitos, quando estão moldados por modelos sociais que se utilizam dos aparelhos institucionais para o adestramento dos corpos, reagem a ele e se colocam fisicamente contra a situação disciplinadora ou, ao menos, escapando dela. Dessa forma o aluno, ao adentrar na sala de aula de teatro, também estará enquadrado nessas condições psicofísicas corporais. O resultado de tal comportamento, na maioria das vezes, é a existência de um aluno inquieto, ansioso, com pouca concentração e com a necessidade constante de mudança dos dispositivos pedagógicos aplicados pelo professor em sala de aula, especialmente o professor de teatro. As aulas de artes cênicas, por serem dinâmicas, não podem se ater somente a um único desenvolvimento prático, mas é preciso que diversos arcabouços de dispositivos teatrais sejam construídos para que esses alunos não se entediem.

Para Desgranges, desde o surgimento do teatro moderno até os dias atuais, a experiência teatral sofreu e ainda sofre modificações significativas. Isso demonstra que a arte teatral é altamente mutável. Dessa forma, o teatro trilha reconstruir seus dispositivos constantemente para manter algum vínculo com as experiências sociais (Desgranges, 2006). Talvez a expansão dos meios de comunicação de massa, por meio das redes sociais, seja o amplificador dos estímulos diversos que os sujeitos absorvem diariamente. Assim, a fruição desses canais comunicativos provoca e interrompe diferentes raciocínios e, desse modo, estabelece profundas

alterações nos valores éticos e nos conceitos estéticos teatrais desses sujeitos. Desgranges conclui que,

O teatro precisa apresentar um mundo passível de transformação e, como o mundo, a obra teatral poderia ser construída de outras maneiras pelo espectador [sujeito]. A experiência artística contemporânea vai levar ao extremo esta ideia, apresentando não mais uma obra aberta, mas uma obra, digamos, explodida. A realidade não se mostra mais desconstruída, transformável, e sim dessubstancializada, uma realidade que precisa ser concebida. (Desgranges, 2006, p. 142).

Ora, se na atualidade temos um convívio social que modifica constantemente o comportamento dos indivíduos que estão imbricados nesta sociedade, há que se refletir que as práticas teatrais também ocupam a mesma territorialidade. Portanto, não há uma única prática teatral, mas possíveis dispositivos a serem concebidos pelos sujeitos que estão no fazer teatral. Os alunos em sala de aula, ao colocarem seus corpos em experiência nas diferentes abordagens dos dispositivos teatrais, dessubstancializam suas próprias realidades. Dessa forma, são capazes de conceber um novo lugar expansível com novos conceitos territoriais.

Observamos que parte dos professores de teatro buscam levar para dentro de sala de aula suas metodologias formatadas. Dessa forma, observa-se a existência de pedagogias de ensino enquadradas em técnicas teatrais que não alcançam o sujeito dos tempos atuais. A ideia provocativa é que este professor de teatro não construa expectativas acerca do efeito que seu dispositivo metodológico proposto surtirá nos alunos, ou seja: nem sempre o que o professor planejou para a sua sala de aula será realmente o resultado alcançado. Se o aluno está em constante bombardeamento de informações pelos meios de comunicação de massa, o seu modo de construir conhecimento também estará multifacetado e explodido. Talvez este professor deva ir ao encontro de uma escuta sensível para investigar se a sua prática teatral com o aluno de fato está aproximando os indivíduos para o fazer teatral ou realizando o caminho contrário, um afastamento do desejo dos sujeitos de estarem no jogo com o outro.

O desenvolvimento da ideia de que existem diferentes dispositivos que servem de suporte ao fazer teatral nas aulas de teatro é abordado neste ponto, em que o professor de teatro precisa aprimorar sua sensibilidade para perceber, a partir da experiência teatral com seus alunos, os momentos cruciais em que deve decidir entre continuar, abandonar, reconstruir ou criar determinados dispositivos teatrais. Surge, então, a seguinte questão: quais táticas pedagógicas o professor de teatro deve desenvolver para instigar nos alunos, durante a experiência, a possibilidade de fruição teatral? Como exemplo prático, que nos dará apoio na reflexão da teoria, podemos observar o desenvolvimento da aula de teatro com a turma 1702 da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo.

O uso dos dispositivos teatrais na prática da sala de aula

Especificamente naquela aula, propus aos alunos que lembrassem de alguma história real que havia acontecido com eles ou que eles haviam presenciado. Na história contada pela turma, um problema aconteceu na semana do carnaval do ano de 2022. Ao narrar os fatos, os alunos disseram que na Ilha de Paquetá, durante o carnaval, há um excesso de pessoas que saem da cidade do Rio de Janeiro em direção à Ilha e, por este motivo, a empresa CCR¹⁹ Barcas tem dificuldades em atender a todos os passageiros no horário que os sujeitos desejam sair e retornar para a Ilha. Neste dia, após o desfile do bloco de carnaval, os brincantes resolveram ir embora todos ao mesmo tempo. A ponte para o embarque na Ilha ficou lotada de pessoas, causando muito tumulto e transtorno tanto para os moradores quanto para os visitantes que desejavam voltar para a cidade do Rio. Normalmente, quando o horário da barca se encerra, há um fechamento das catracas para impedir a entrada de novos passageiros na área de embarque. Este fechamento das catracas acontece primeiramente com o piscar das luzes por um minuto, comunicando que as catracas irão travar. Geralmente, nesse instante, todos que estão fora do portão de embarque aproveitam para adentrar. Especificamente neste dia, no fechamento das catracas, houve um princípio de tumulto no qual quem já estava dentro do portão de embarque impedia a passagem de quem estava tentando entrar. Quem estava dentro informava que o local já estava muito cheio e que era necessário que as pessoas esperassem a próxima barca. As pessoas que estavam fora do portão de embarque alegavam que tinham compromissos e que precisavam ir naquele horário, e que tinham direitos iguais a quem já estava dentro do portão de embarque. É importante observar que a próxima barca só iria sair às sete da manhã do outro dia, ou seja, as pessoas teriam que dormir na Ilha.

Houve um empurra-empurra entre as pessoas dos dois lados da catraca. Para cessar o tumulto, um policial, que estava no local, levantou uma arma para cima ameaçando atirar. As pessoas ficaram mais nervosas e o tumulto não cessou. Este momento é o ápice do problema na história contada. Propus que a cena deveria ser interrompida naquele instante em que se apresentou uma solução do problema pelos alunos.

Os alunos dividiram entre eles os personagens da cena e transformaram os objetos da sala de aula no cenário da história. Alguns alunos propuseram fazer a barca corporalmente, outros propuseram fazer as catracas de passagem das pessoas, e ainda outros se propuseram em fazer as pessoas que estavam de um lado e do outro da catraca. E, também, houve aqueles que

¹⁹ O Grupo CCR é uma empresa que atua em toda América Latina prestando serviços nos segmentos de concessão de rodovias, mobilidade urbana (aquaviário), aeroportos. No Brasil é uma das poucas ou a única empresa que fornece os serviços de mobilidade urbana o que acaba caracterizando a ideia de monopólio empresarial. Impossibilitando dessa forma a entrada de empresas concorrentes e, assim, a ideia da livre concorrência de mercado.

se colocaram como o protagonista da cena, o policial que atirou e uma pessoa que inicia o enfrentamento físico com o policial. Quando todos os alunos estavam com alguma função na história, começamos os ensaios e transposição da história contada em cena teatral, ou seja, tiramos a história do campo das ideias e passamos para o campo da ação física.

Ao longo dos ensaios lembrei-lhes que deveriam parar a história no momento em que a arma é sacada pelo policial e que se dá o início do ápice do tumulto. Durante os ensaios fui pontuando, pouco a pouco e individualmente em cada grupo designado para fazer o seu papel na história, sobre os modos como poderíamos trazer melhor à cena o que estava sendo contado. No grupo que fazia as catracas, os alunos tinham dificuldades em decidir qual seria o melhor lado para abrir e fechar a catraca. No grupo que fazia as barcas, também havia uma questão acerca da direção, já que estávamos dentro de uma sala de aula e precisava ser decidido de que posição a barca partiria na sala de aula. O interessante nesses dois casos sobre a transposição da direção do movimento é que os alunos queriam trazer, de fato, a realidade do movimento para dentro da sala de aula, ou seja, trazer a ideia do que eles tinham sobre o que era uma catraca e sobre o que era uma barca.

Neste momento, destaco a existência de uma necessidade por parte dos alunos de se manterem sob o "guarda-sol", conceito apontado por Deleuze, como forma de protegerem a ideia que possuíam da realidade vivenciada.

Sugeri a eles que poderíamos imaginar uma catraca, como também, poderíamos imaginar uma barca e que estes dois objetos de cena não necessariamente poderiam ser da mesma forma que o real, pois não caberiam dentro da sala de aula. Os alunos concordaram e começaram a pensar nas possibilidades de reduzir o tamanho dos objetos, mas também pontuaram que nestes deveriam caber todos os alunos que faziam os papéis, tanto dos que impediriam a entrada dos passageiros quanto daqueles que tentariam atravessar a catraca como passageiros.

O simples apontamento que utilizei com os alunos consistiu em lembrá-los que estávamos fazendo teatro e que podíamos fazer de conta que os objetos são reais e que, para tanto, podíamos utilizar a imaginação para nos ajudar a contar a história. Assim, busquei provocar fendas no guarda-sol desses alunos que os fizessem ver outras possibilidades criativas. Depois de tudo combinado, os alunos começaram a improvisação da história. A primeira tentativa foi uma grande festa com muito barulho e movimento. Para quem via de fora, parecia um verdadeiro "caos" na sua forma negativa. Entretanto, quanto mais eles realizavam os movimentos e ajustavam tempo e distância, mais próximos de uma forma organizada se aproximavam. Quando estavam minimamente com os movimentos corporificados, eu

interrompia a história no ponto do maior conflito (policial levanta a arma e provoca tumulto). Perguntava aos alunos qual seria a solução para resolver o conflito.

As proposições dos alunos eram diversas: “o policial devia matar todo mundo”, “o policial devia atirar para cima para espantar as pessoas”, “uma pessoa fora da ponte de embarque deveria também levantar uma arma”, “as pessoas deveriam sair correndo quando levantasse a arma”, “todos deveriam ser presos e levados à força para delegacia”. E, finalmente, uma aluna propõe uma solução mais humana e política: “no momento da confusão deveria aparecer uma outra barca para acalmar os ânimos”.

O interessante é que, a princípio, para a maioria dos alunos a violência foi o principal caminho para solucionar um problema de comportamento violento. Ou seja, seria por meio de uma nova agressão que eles poderiam eliminar o ataque anterior.

Como sugerido pelos alunos, eles tentaram todas as possíveis soluções do problema tanto as com violência quanto as que não tinham violência. Ao final de todas as experiências cênicas, perceberam juntos que os meios de solucionar o problema com violência só geravam mais confusão. Quanto mais violência era aplicada na cena, mais confusa e longe ficava uma possível solução. Os alunos ficavam muito agitados e com impulsos corporais agressivos. Entretanto, quando foi proposto o uso da não violência – o aparecimento de uma nova barca para acalmar os ânimos – os alunos em cena ficaram calmos e sem agitação.

Na avaliação final da aula conversei com eles sobre o que havia acontecido. Os alunos perceberam que não adiantaria usar de força e violência para solucionar um problema porque isso geraria mais irritação. Eles disseram que ficaram mais agitados e irritados com o uso da violência. Entretanto, quando foram questionados quais os sentimentos que vivenciaram quando avistaram, na cena, a nova barca chegando, afirmaram que ela havia gerado um sentimento de tranquilidade e paz, e que não precisariam mais brigar, só aguardar a nova barca que atracava à frente deles.

Pode parecer curioso que o sentimento de tranquilidade seja defendido aqui como uma possibilidade criativa, já que a entrada do caos criativo, a princípio, seria desestabilizadora. No entanto, devemos levar em conta que, para esses alunos, a violência e a agressividade fazem parte de seu cotidiano. São elas os clichês, o que ficou evidenciado nas primeiras soluções que eles propuseram na prática teatral. O que não é comum para eles é justamente a situação de tranquilidade, algo que pôde ser conquistado ao deixarem de lado as respostas mais automáticas, opiniões, pelas quais se responde à violência com violência. A tranquilidade resultou de uma nova possibilidade de resposta ao conflito: eles responderam à violência com a força da não violência, como propõe Butler (2021) em seu livro mais recente e, nesse sentido, puderam expandir sua imaginação política.

O interessante da experiência teatral física é que os alunos, ao passarem pela vivência do fazer de conta do jogo teatral de uma certa realidade, têm a possibilidade de experimentar algo que não poderiam ter experimentado na vida real. E, dessa forma, por ser um jogo de faz de conta, podem fazer de uma forma mais consciente uma melhor escolha sociopolítica para todos os indivíduos participantes do problema central. Mesmo que a maioria dos alunos tenham escolhido a solução por meio violento, o que prevaleceu nos sentimentos de cada um foi que a experiência da solução do problema por um meio não-violento é menos desgastante e mais consistente. Os alunos chegaram à conclusão de que o problema não era nem das pessoas que estavam de um lado da catraca e nem das pessoas que estavam do outro lado da catraca, mas sim da empresa prestadora de serviço, a CCR Barcas. No momento dessa nova percepção do problema gerado, os alunos ganham mais clareza do problema político envolvido na situação: o ponto nevrálgico estava localizado na empresa que não envia mais barcas para Paquetá. Um dos alunos grita: “então vamos explodir a empresa CCR Barcas”. Todos rimos em sala de aula e o tempo da aula se esgotou, ficando essa como uma nova proposta de desdobramento da aula para uma próxima oportunidade.

O provocador neste tipo de exercício teatral, desenvolvido em sala de aula com os alunos, é que bastaram algumas poucas indicações cênicas para que alguma mudança ocorresse no pensamento e no horizonte de cada um deles. O professor de teatro, ao ficar atento no desenvolvimento do trabalho dos alunos, é capaz de perceber o momento em que estes param de construir criativamente e passam a cair nas armadilhas dos clichês realizando movimentos e ações físicas baseadas em seus cotidianos. Essa condição impossibilita um olhar mais abrangente de toda a situação desenvolvida e, conseqüentemente, limita as possíveis soluções para o problema. Ao mesmo tempo, os alunos são capazes de observar que pararam de construir criativamente. Essa condição também os provoca a voltarem-se para o professor e perguntar-lhe o que eles deveriam fazer naquele momento da história.

O caminho na construção criativa em sala de aula possivelmente é de mão dupla: em dado momento o professor dá as indicações do que fazer para os alunos e, ao mesmo tempo, no instante da observação deles, permite que esses voltem até o professor para uma nova abertura criativa sobre a história que está sendo desenvolvida no coletivo. O movimento corporal criativo no teatro provoca um ir e vir nas relações entre o professor e os alunos. Esses impulsos em movimento talvez sejam a navalha que corta a tela em branco para abertura de um novo frescor criativo como apontado por Deleuze, ou ainda, as fendas provocadas pelo professor no guarda-sol que protege os alunos para a passagem de um pouco de caos criativo. E uma vez liberada essa passagem para a criação, os alunos entram em um estado de caoide em que cada ação física

construída no espaço de representação está atrelada à passagem do caos criativo pelos seus corpos.

O sonho como perspectiva pedagógica para os alunos

É importante destacar que as experiências que serão aqui apontadas foram observadas em três diferentes contextos educacionais: alunos da educação básica, alunos da graduação com modalidade na licenciatura em teatro e um aluno de curso livre. Ao longo das experiências, verificamos que alguns dos desejos dos alunos se modificaram ao longo do ano letivo. Essa mudança de comportamento, resultante dos desejos particulares de cada um, também desencadeou reações em todo o grupo. Uma das questões centrais entre os três grupos pesquisados era que o interesse pelo teatro sempre se situava no âmbito dos sonhos.

No grupo de educação básica, onde a participação nas aulas de teatro é obrigatória devido ao currículo escolar (o que pode tornar as aulas monótonas), o sonho estava associado à diversão, ao brincar com os outros; alguns estudantes participavam das aulas para escapar das aulas de matemática ou história. Eles expressavam esse comportamento ao solicitar ao professor de teatro: “Podemos fazer teatro no segundo tempo, por favor?” ou “Posso participar da sua aula de teatro no quarto tempo?”. Quando questionados sobre o motivo da preferência por esses horários, comunicavam que era devido às aulas de matemática ou história e, por esta razão, não queriam assistir as aulas desses professores. Não podemos apenas considerar que os alunos estavam fugindo das aulas, mas também não podemos ignorar que estavam resistindo a um modelo de ensino disciplinar mais coercitivo, encontrando nas aulas de teatro um ambiente menos restritivo.

No caso dos alunos da licenciatura em teatro, percebemos que os sonhos ainda estavam vinculados à possibilidade de se tornarem atores, apesar de estarem em um curso de licenciatura em teatro, cujo objetivo é a formação de professores. Não se trata aqui de condenar o professor de teatro a se limitar ao ensino, negando a possibilidade de que qualquer professor de teatro também possa ser um grande ator. No entanto, é relevante considerar que a licenciatura em teatro, para alguns desses alunos, é uma escolha de sobrevivência social. Para alguns, caso a profissão de ator não proporcionasse uma renda suficiente para a sobrevivência, recorriam à docência como alternativa. Devemos reconhecer que, mesmo diante dessa perspectiva, que é limitada por modelos sociais que cerceiam a criatividade profissional de um ator, especialmente no Brasil, esses jovens na faculdade de teatro ainda nutriam sonhos, os quais estavam atrelados aos palcos do teatro.

Ao dirigir nosso olhar para um aluno com cerca de cinquenta anos, financeiramente estável, matriculado em um curso livre de teatro, notamos que seus sonhos se situavam na perspectiva de uma nova oportunidade na vida, de uma mudança radical em seu comportamento, que talvez tenha sido paralisado pelo tempo. Esse indivíduo, ao se submeter a um modelo neoliberal de sobrevivência, deixou seus sonhos de lado para atender às demandas de um estilo de vida que captura esses sonhos para torná-los subservientes ao capital. O que desejamos evidenciar é que esse aluno do curso livre ainda preserva um sonho, o sonho de transformar radicalmente sua visão sobre a própria vida. De resgatar o que foi no passado, como ele próprio demonstrou no espetáculo apresentado: um guerreiro de esquerda que luta por um país mais justo socialmente. E assim foi: na eleição de 2024, esse indivíduo concorreu a uma vaga de vereador em sua cidade. Talvez o teatro tenha lhe dado o impulso necessário para continuar sonhando. Talvez, ainda, os dispositivos teatrais tenham sido importantes para lhe fornecer os recursos fundamentais para resgatar seus ideais, que permaneciam guardados em sua memória. O mais importante é que ele voltou a sonhar.

Dessa forma, compreendemos que os espaços destinados ao desenvolvimento do trabalho teatral com os alunos foram completamente distintos. Contudo, esses mesmos espaços estavam impregnados de sonhos e memórias que foram sendo reescritos a cada nova história que ali se desenhava. Parafraseando Deleuze, ao manipular esses espaços, os sujeitos os esvaziavam de seus clichês, ao mesmo tempo que, por meio de seus movimentos corporais, limpavam seus próprios corpos de opiniões pré-concebidas, permitindo que, juntos, espaço e corpo reescrevessem uma nova história. Uma história que possibilitou a passagem de um pouco de caos criativo, livre do excesso de opiniões. De outra maneira, os sujeitos desenvolviam a capacidade de refletir sobre modelos de controle sociais que poderiam ir de normas mais coercitivas às regras menos repressivas.

Assim, acreditamos que as diferenças de desejos e as variações espaciais, no contexto da experiência teatral, são fatores que influenciam de maneiras diversas os comportamentos, os desejos e os sonhos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essas considerações, abordadas nos três grupos estudados na tese, foram observadas e avaliadas no decorrer das aulas práticas que ocorreram em diferentes momentos da pesquisa. A partir dessas observações, começamos a entender como o caos criativo influenciou de diferentes maneiras cada grupo estudado, ou, ainda, como cada grupo foi afetado pela experiência que aborda a composição artística por meio de uma ordem criativa e do caos criativo. Como exemplo, um dos exercícios realizados com o grupo de alunos da licenciatura em teatro foi a utilização de memórias relacionadas às aulas que eles ministraram e consideraram de baixa qualidade.

Ressaltei que, para uma aula ser considerada de pouca qualidade, os alunos deveriam ter resistido à realização da atividade. Pedi que recordassem de uma aula que, para eles, havia sido um desastre, no sentido de não conseguirem captar a atenção dos alunos para o que estava sendo proposto. Assim que todos lembraram de uma situação, solicitei que cada um compartilhasse sua história com o restante do grupo. Durante a narração das histórias, de certa forma, todos os ouvintes se identificaram com as situações relatadas.

Uma das histórias abordava a situação de um professor de teatro recém-contratado em uma escola onde lecionaria para crianças entre 7 e 10 anos. A escola privada havia recomendado que ele ministrasse aulas de teatro que não gerassem muita desordem no espaço, uma vez que tudo era cuidadosamente organizado. Em sala de aula, o professor observou que a turma era bastante agitada: os alunos não se ouviam e nem se percebiam mutuamente. Essa situação levou o professor a desenvolver uma proposta de aula que estimulasse o sentimento de coletividade nos alunos.

Assim, em uma de suas aulas, ele colocou vários potes de tinta de diferentes cores e diversos pincéis de formatos variados. Cobriu o chão da sala de aula com folhas de jornal e papelão, orientando os alunos a não ultrapassarem esses limites ao pintar. A proposta era que, juntos, eles criassem uma imagem coletiva, em que cada um contribuiria com uma parte da figura. Para oferecer mais liberdade criativa, o professor ausentou-se da sala por dez minutos, a fim de que as crianças se sentissem mais à vontade para criar. Ao retornar, o professor percebeu que, além de terem pintado sobre o jornal e o papelão, os alunos também haviam desenhado em toda a parede da sala. Um dos estudantes aproximou-se e comentou: “Veja que linda a nossa obra de arte”. A expressão da criança emergiu no espaço da criatividade e da realização positiva de uma atividade prática em teatro, apropriada por ela dentro de um ambiente que, ao permitir sua integração, transformou-se em seu território. É possível que as aulas de teatro nessa escola fossem tão rígidas que dificultavam a manifestação criativa das crianças. No entanto, quando o estudante de licenciatura propicia que uma fagulha de luz criativa alcance esses sujeitos, as crianças, no momento da aprendizagem, tornam-se capazes de se expressar em relação ao espaço, apropriando-se dele por meio da Arte, como se lhes pertencesse.

A situação se tornou mais complexa quando a diretora da escola foi visitar a sala do novo professor. Ao entrar, ficou chocada e chamou o professor para uma conversa imediata. Ao final, o professor foi demitido. O aluno de licenciatura compartilhou essa experiência de um dia de trabalho como professor de teatro com o restante da turma, que se divertiu com a história, embora também refletisse sobre a complexidade de ensinar teatro em diferentes contextos e realidades escolares.

Após essa fase, pedi que se dividissem em grupos e escolhessem uma das histórias narradas por seus membros para encenarem os acontecimentos da narrativa escolhida. Depois de alguns ensaios e da solução de algumas dúvidas, os alunos estavam prontos para apresentar suas construções cênicas ao restante da turma. O grupo se divertiu bastante ao mostrar suas composições. Os alunos sentaram-se em círculo para refletir sobre a aula, e todos concordaram que as histórias contadas apresentavam semelhanças entre si. Notaram que as experiências e os problemas enfrentados em sala de aula se repetiam em todas as abordagens.

Durante o diálogo, começaram a sugerir uns aos outros possíveis soluções para os problemas identificados em sala de aula. Em seguida, passaram para a segunda parte da aula, em que os mesmos grupos selecionaram histórias que os afetavam diretamente, a fim de encontrar soluções pedagógicas que escapassem dos problemas apresentados. Na história narrada acima, os alunos propuseram soluções, como impedir a entrada da diretora na sala de aula, limpar o ambiente antes que alguém visse ou, ainda, concordar com as crianças e dizer à diretora: “Veja que linda a nossa obra de arte”. Talvez essa última abordagem pudesse convencê-la a deixar as marcas sensoriais dos alunos na sala.

Observamos que, com os alunos da licenciatura, devido ao maior amadurecimento em comparação aos alunos da educação básica, as questões sociopolíticas foram abordadas de maneira mais profunda. No entanto, o interesse em solucionar problemas que os incomodavam era semelhante em ambos os grupos. Essa mesma dinâmica também se manifestou no aluno do curso livre.

A provocação que fiz ao aluno de idade mais avançada, em relação aos demais, foi baseada nas memórias que mais o incomodava. Pedi-lhe que pensasse em histórias que demonstrassem os principais problemas pelos quais ele havia passado ou ainda estava passando. No caso específico desse aluno, eu, como professor, assumi o papel de interlocutor, ouvindo suas histórias. Ele contou três histórias cujos problemas eram bastante semelhantes. A primeira estava relacionada à sua relação com o parceiro, a segunda tratava da relação entre ele e seu sogro, e a terceira abordava sua relação com o trabalho. Resumidamente, a difícil convivência com o sogro gerava uma instabilidade na relação com o parceiro, que não enxergava problemas no comportamento do pai. Consequentemente, essa situação afetava seu desempenho no trabalho, levando-o a tomar decisões equivocadas, o que resultou em um processo judicial que ele estava enfrentando.

Após contar as três histórias, pedi que ele construísse uma sequência de cinco movimentos para cada uma delas, orientando que esses movimentos deveriam ser gestos significativos, capazes de sintetizar as narrativas. No final, ele deveria ter quinze movimentos no total. O aluno ensaiou várias vezes os movimentos e, em seguida, apresentou-os a mim. Para aprofundar suas

experimentações, sugeri mudanças na velocidade e no tempo dos movimentos – ora muito rápidos, ora muito lentos – de modo que ele pudesse explorar novas formas de contar as mesmas histórias. Esse dispositivo permitiu romper com gestos clichês que ele poderia estar desenvolvendo durante a criação.

Para investigar ainda mais sua pesquisa de movimentos, pedi que ele unisse os quinze gestos em uma sequência coreográfica, demonstrando com meu próprio corpo como isso poderia ser feito. Após alguns ensaios, ele conseguiu integrar todos os movimentos em uma única sequência corporal, gerando uma coreografia fluida. Durante os ensaios, deixei que ele modificasse a dinâmica dos movimentos, variando o tempo e a velocidade. Ao me apresentar a sequência, o aluno estava exausto, mas com uma performance corporal extremamente emotiva. Ele havia incorporado em seu corpo, por meio de gestos, todas as memórias que havia compartilhado comigo. Sentei-me com ele para conversar e perguntei-lhe como estava se sentindo. Ele respondeu que parecia ter tirado um peso das costas, sentindo-se mais leve e despreocupado. Ficou impressionado com sua própria capacidade criativa e com a versatilidade e vitalidade de seu corpo, apesar da aparente idade avançada.

Observamos que existiam, nos três grupos, diferentes níveis de entendimento corpóreo-sensorial. Acreditamos que a maturidade de cada grupo foi um fator essencial para o aprofundamento distinto nos exercícios teatrais. Notamos a importância da escuta por parte do professor/condutor da atividade para que os alunos pudessem explorar suas capacidades de jogo, evitando desgaste mental e corporal desnecessário, e atingindo um nível cênico de reconstrução de memórias. O trabalho corporal, assim, permite escapar das amarras sociais que reproduzem comportamentos mais impositivos, abrindo espaço para novas possibilidades de vida criativa.

Embora os exercícios aplicados aos alunos tenham uma forte conotação terapêutica, como mencionado anteriormente, esse não é o objetivo da prática teatral. O teatro, como pontua Boal, está a serviço dos homens para que estes possam ensaiar novos caminhos para suas vidas.

No próximo tópico, buscaremos compreender esses dispositivos teatrais de forma mais aprofundada, tendo como ponto de partida dois dramaturgos que, na prática, iluminam a teoria teatral e, simultaneamente, promovem o resgate de uma memória criativa, há muito tempo refém do neoliberalismo.

Augusto Boal e o teatro para sociedade

Augusto Boal (1931-2009) foi dramaturgo e criador do Teatro do Oprimido. Em seus jogos teatrais desenvolveu técnicas que o tornaram mundialmente conhecido. Sua preocupação

foi a de criar uma linguagem que pudesse traduzir os problemas dos sujeitos e o modo como eles poderiam solucionar, por meio do teatro, esses conflitos. Essa preocupação imprimiu ao seu trabalho uma dimensão política e social, concebendo o teatro como instrumento de transformação alicerçada na temática e na linguagem. O autor utilizou o teatro como resposta às questões sociais. Portanto, a prática teatral como meio de analisar conflitos e apresentar alternativas.

Boal afirma em seu livro que pretende “oferecer algumas provas de que o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação” (Boal, 1991, p. 13). Para o autor é necessário romper com as barreiras construídas teatralmente pelas classes dominantes, entendendo como barreira teatral todas as técnicas que se utilizam do ilusionismo para provocar o entretenimento do espectador. Observa que a plateia, quando está em estado de afetação com o espetáculo, perde todo o seu poder crítico em relação ao assunto que está sendo tratado naquele momento de exibição da peça teatral.

Para desconstruir tais procedimentos que buscam a ilusão teatral, Boal se apoia em técnicas que vão de encontro ao teatro naturalista e realista, negando quase por completo tais movimentos teatrais por considerá-los nocivos a quem assiste. Ele abandona de certa forma as técnicas naturalistas de Constantin Stanislavski e abraça parte das abordagens de Bertold Brecht. Boal entende que Brecht vai construir um novo ponto de vista sobre o teatro, especificamente o teatro épico. Para ele, a confrontação central entre as poéticas se dá no conceito de liberdade do personagem. (Boal, 1991). Para os autores que utilizam o drama como dispositivo para provocar a catarse no espetáculo, ou seja, o efeito de empatia entre a plateia-personagem e, consequentemente, o efeito de ilusão no espectador, o personagem é inteiramente livre. De acordo com Boal, para Brecht o personagem é objeto de forças sociais. (Boal, 1991).

Assim, enquanto uma determinada técnica teatral irá ao encontro das emoções dos personagens que buscam a empatia do espectador para causar sobre ele o efeito do ilusionismo; de maneira oposta, a técnica do teatro épico de Brecht e outros autores, que buscam se desvincular do teatro naturalista e realista, é a de provocar uma ruptura no efeito da ilusão causada pelas emoções empáticas dos personagens. Ao interromper a via de acesso que leva as emoções do ator para o espectador, o teatro épico de Brecht cria um ponto de reflexão na plateia, que deixa de vivenciar as emoções para passar a analisá-las. Normalmente, no ápice das cenas teatrais do teatro Brechtiano, os personagens se perguntam: “Por que isso aconteceu?” “O que há de errado?” “Vamos olhar mais de perto para entendermos”. As próprias personagens em ação questionam os seus comportamentos perante as relações sociais que as circunscrevem.

Em verdade, Boal foi capaz de transitar por um grande leque de opções de técnicas para construir suas práticas teatrais que buscam uma provocação política e social entre quem realiza o espetáculo e quem assiste a ele. O autor desmistifica a separação que existe entre ator e espectador, juntando os dois elementos no mesmo campo de criação artística das histórias teatrais. A partir do jogo teatral, Boal traz um novo olhar para o desenvolvimento do teatro em qualquer espaço, ou seja, todos podem atuar em todos os territórios possíveis. É este aspecto da técnica do Teatro do Oprimido, de Boal, que interessa à tese: a possibilidade de construir saberes que articulam histórias locais com os sujeitos que vivenciam essas realidades. No interior de um território escolar no qual os alunos não têm interesse em se tornarem atores, mas sim o desejo de passarem pela experiência cultural artística, o teatro do oprimido torna-se um potente dispositivo teatral para as aulas de teatro na escola, como nos exemplos que trouxemos anteriormente, em que o professor tem uma sala de aula com todos os elementos que estruturam uma sala (cadeiras, mesas, quadro, apagador, mesa do professor, lápis, caderno, caneta) para a realização de suas aulas de teatro.

Ao trazermos as técnicas do teatro do oprimido de Boal para dentro da sala de aula, conseguimos abordar os assuntos que cercam os alunos dentro de suas territorialidades e, ao mesmo tempo, utilizamos como material cênico o que temos ao nosso alcance, inclusive os corpos dos alunos; todos os integrantes são atores e espectadores ao mesmo tempo, ou seja, todos assistem e fazem; e o mais importante, construímos juntos com os alunos a possibilidade de reflexão social sobre a maneira que vivem e suas relações com os outros. Acreditamos que essa construção do conhecimento seja capaz de desenvolver uma memória corpóreo-social nos alunos e que, como no exemplo, eles consigam refletir sobre os conflitos e problemas sociais que circunscrevem a Ilha e busquem no coletivo desenvolver possíveis saídas socioeducativas para os problemas levantados.

O jogo teatral que experimento com os alunos é uma adaptação da prática do Teatro do Oprimido de Boal: o Teatro Debate (Boal, 1991). Neste jogo, os alunos têm que intervir decididamente na ação dramática e modificá-la. Em primeiro lugar, os alunos devem contar uma história que tenha um problema social que aconteceu com eles ou que eles tenham visto acontecer e, depois, improvisam ou ensaiam o texto da história que contaram. Uma das primeiras adaptações que faço como professor é não provocá-los imediatamente para pensar questões políticas mais amplas, mas sim somente problemas sociais que eles experimentam ou conhecem. Acredito que, especificamente, para os alunos da educação básica, como são crianças menores de idade, essas questões sociais são de mais fácil entendimento do que as questões políticas mais estritas.

Observo, porém, que para os alunos, as questões políticas estão atreladas às questões sociais, inerentemente. No exercício prático demonstrado anteriormente sobre a barca que se atrasou no carnaval, fica claro que, para os alunos, no final do jogo teatral, o problema parte da empresa privada que não forneceu mais transporte público; ou seja, um problema político que gerou um problema social. Outra adaptação que faço é em relação a uma solução proposta pelos alunos de imediato, modificando dessa forma a história original. Proponho aos alunos que mantenham a história real e original como aconteceu. Após apresentarem a história como ela é, levanto questões sobre quais as possibilidades de modificação na história, e sobre como poderíamos solucionar o problema. Para tanto, interrompo o desenlace da história, a partir da segunda apresentação, no momento do ápice da cena, no ponto mais alto do conflito. A partir de então os alunos começam a sugerir soluções e possíveis modificações de personagens. Aqui também adapto, junto com os alunos, a possibilidade de modificação do próprio cenário e objetos de cena, desde que esses não modifiquem o fio condutor da história.

Na reapresentação da cena, foi possível identificar momentos de criatividade por parte dos alunos, sobretudo por meio da alteração do espaço cênico, como, por exemplo, a mudança do local onde a história se desenrola, assim como a utilização de diferentes objetos. Notei que, sendo os próprios alunos também espectadores, essa condição parece favorecer a emergência de possibilidades infinitas de modificações, que podem coexistir nas narrativas que estão sendo construídas coletivamente.

Os exercícios teatrais de Boal também foram utilizados nos outros grupos, tanto no grupo de alunos da licenciatura quanto do aluno do curso livre. Um dos exercícios que realizei com os três grupos de alunos foi uma adaptação do teatro-jornal e do teatro-imagem. Tanto o teatro-imagem quanto o teatro-jornal são técnicas desenvolvidas pelo autor em seu Teatro do Oprimido (Boal, 1991). O teatro-imagem consiste em criar e explorar imagens corporais estáticas para representar situações, conflitos ou relações sociais. O objetivo é usar o corpo como meio de expressão para abordar temas complexos de forma visual e intuitiva, sem a necessidade de palavras (Boal, 1991). O teatro-jornal transforma notícias de jornais em performances teatrais. O objetivo é tornar as notícias mais acessíveis e compreensíveis, além de estimular a reflexão crítica sobre os eventos relatados (Boal, 1991). Com os alunos, realizei uma junção dos dois procedimentos teatrais.

Peguei jornais e revistas com notícias do dia e recortei diferentes imagens com texto desses materiais. Com a sala vazia, coloquei cerca de quinze imagens espalhadas no chão. Cada um dos materiais tinha um espaço suficiente para que pudessem ser vistos sem muitos obstáculos. A sequência das imagens criava uma espécie de circuito por onde os alunos poderiam passar. Solicitei que os alunos adentrassem a sala, dando o seguinte comando: eles

deveriam seguir o caminho criado com as imagens, fazendo uma primeira passagem, observando cada uma delas. Depois que todos haviam visto uma primeira vez, pedi para repetirem o percurso, observando os detalhes de cada imagem. Solicitei que evitassem ler as notícias. Em uma terceira passagem, insisti para que os alunos escolhessem uma única imagem. Informei que poderia haver mais de uma pessoa na mesma imagem.

Após a escolha de todos, solicitei que eles encontrassem os movimentos das imagens. Expliquei a eles que toda imagem, apesar de parecer paralisada, continha a representação de algum movimento que iria acontecer ou que já havia acontecido. Dei exemplos a partir do meu próprio corpo e pedi para que eles realizassem suas investigações corporais nas imagens que escolheram. Comuniquei que deveriam escolher apenas cinco movimentos.

Com as escolhas dos movimentos finalizadas, solicitei que eles repetissem, um após o outro, os movimentos encontrados. Esse exercício ajudaria a tornar os movimentos mais fluidos nos corpos dos alunos. No começo, eles tiveram dificuldades na repetição dos movimentos, mas ao longo do exercício fui explicando e exemplificando com meu próprio corpo para que pudessem realizar suas próprias criações.

Quando as sequências de movimentos estavam decoradas em seus corpos, pedi para que realizassem os movimentos em diferentes velocidades, fazendo tudo mais rápido e depois mais lentamente. Também solicitei que mudassem os níveis em que estavam realizando suas construções corporais, podendo estar em níveis altos, médios ou baixos. Após alguns minutos de experiência, pedi que apresentassem suas sequências aos colegas.

Primeiramente, apresentaram os movimentos nos tempos normais em que foram criados e depois com as mudanças de velocidades e níveis. No momento em que mudaram as velocidades dos movimentos, imediatamente observei no grupo uma mudança de comportamento. Alguns alunos riam ou ficavam emocionados com o que estavam vendo. Os próprios alunos que estavam executando os movimentos acabavam rindo de si mesmos ou se emocionando com a mudança proposta. Esse dispositivo teatral foi realizado nos três grupos aqui estudados.

Depois de todas as propostas divertidamente apresentadas, solicitei que os alunos voltassem à repetição dos movimentos investigados em grupo para uma nova pesquisa. Enquanto estavam repetindo os movimentos, comecei a ler as notícias dos jornais de onde haviam retirado as imagens. Li as reportagens de diferentes maneiras, misturando as notícias e falando os textos com diferentes velocidades. Esse exercício também causava muita graça nos alunos. Às vezes, a fala que estava sendo proferida por mim, professor, condizia com o movimento que o aluno estava fazendo. Tal situação provocava um susto nos alunos, que comentavam: “Nossa... o que o professor falou encaixou no que eu estava fazendo”. Aos

poucos, fui pedindo para cada um deles escolher uma frase ou palavras que melhor se encaixassem em suas coreografias.

Quando terminaram a experiência, dei mais alguns minutos para que escolhessem o tempo e os níveis dos movimentos juntamente com as palavras ou frases que foram escolhidas. Os alunos iam realizando o exercício ao mesmo tempo que decidiam qual a melhor forma de encaixe entre os elementos disponíveis para a construção cênica. Naquele momento, os alunos estavam chamando o exercício de cena teatral. Para eles, o simples exercício teatral foi capaz de levá-los à construção de uma história. Todos terminaram seus ensaios e os convidei para apresentarem aos colegas. As apresentações causaram diferentes emoções na plateia: alguns gargalhavam e outros se emocionavam com o que viam sendo representado. Ao final das apresentações, fiz uma roda e conversei com eles sobre a aula.

Em todos os grupos, foram feitas rodas de conversa após o dia de aula. E com todos os alunos que realizaram os exercícios, as reações eram muito parecidas. Os comentários deles também eram bastante similares. Diziam que nunca imaginavam ser possível criar uma história a partir do nada ou de outras histórias. Perceberam o quanto eram capazes de serem criativos. Observaram como era divertido fazer esse tipo de trabalho e que, no início, até estavam com um pouco de vergonha, mas quando começaram a mexer o corpo com um objetivo, a timidez foi embora. Notaram que, por mais que as histórias e imagens fossem diferentes umas das outras, elas se aproximaram de sua vida cotidiana. Tentaram trazer para o corpo essa vida cotidiana que, no início, parecia confusa devido às múltiplas informações, mas foi clareando conforme avançavam na criação. Reclamaram que o exercício era cansativo e demandava muita concentração. Uma das alunas chegou a dizer que nunca imaginou que teria que pensar tanto em uma aula de teatro, mas que gostou de pensar dessa forma.

Como professor, prezo para que os exercícios realizados com os alunos resultem nessa sensação positiva que eles verbalizaram. Naquela época, como professor, se eu tivesse insistido na investigação dos movimentos corporais, talvez os alunos não saíssem da aula com essa sensação boa de que tanto falaram. É de responsabilidade do professor/conductor dos exercícios/jogos saber o momento de insistir no aprofundamento da aula com o aluno e o momento de parar para relaxar. Essa tensão, comparável a um elástico, é essencial para manter o equilíbrio: o elástico não deve ficar frouxo demais, o que ocorreria caso os alunos não conseguissem consolidar os exercícios propostos, nem tão esticado que acabe se rompendo, como poderia acontecer se eles se dedicassem excessivamente aos movimentos corporais. A sensação que o aluno deve ter ao final dos exercícios propostos é de tranquilidade, paz, alegria, dever cumprido e capacidade de jogo alcançada dentro de seus limites sensoriais-corporais.

As aulas até o momento tiveram contação de suas próprias histórias, movimento corporal dessas histórias, utilização de diferentes elementos para compor a cena, relaxamento corporal para melhorar a concentração e exercícios com imagem e texto para colaborar com a criatividade. Todos esses dispositivos teatrais foram utilizados e revisitados pelos alunos. Sempre resgatei com eles algum movimento corporal feito em exercício para uma cena já construída a partir da contação de histórias. Ou ainda, realizei junto a eles novas provocações nas histórias e cenas já definidas corporalmente. É o caso do uso do teatro-debate de Boal (1991). Neste jogo, os alunos têm que intervir decididamente na ação dramática e modificá-la, como já explicamos anteriormente. Esclarecendo de outra maneira, o primeiro passo para o exercício é que os alunos devem relatar uma história envolvendo um problema social que tenham vivenciado ou presenciado, e, em seguida, improvisam ou ensaiam a narrativa contada por eles.

No caso das histórias já criadas pelos alunos, eu trazia o jogo do teatro-debate para provocar novas aberturas nos movimentos que haviam criado anteriormente. Cada grupo relembra suas cenas e as apresentava. No momento do ápice da cena, eu a interrompia e perguntava aos alunos quem gostaria de fazer alguma modificação na história. Um novo aluno entrava na história e a refazia à sua maneira. Ou ainda, falava no ouvido do aluno que estava em cena de que maneira ele deveria realizá-la.

Um exemplo bastante curioso que observei foi a cena em que o nível de violência dos alunos estava muito grande. A história era sobre uma briga de rua por causa do futebol. O clímax da cena era o momento em que um dos times, não satisfeito com o resultado do jogo, provocava o outro time e a confusão se instaurava. No momento em que o personagem do aluno se levantava para provocar o outro, a cena paralisava. Uma aluna subiu à cena e sugeriu uma nova proposta no ouvido de um dos alunos. O aluno que recebeu a nova informação era do time adversário que havia vencido e iria receber a provocação do outro time. Quando a cena voltou ao ponto onde havia parado, o aluno fez a provocação para o time adversário, porém o outro personagem, que estava a cargo de outro aluno, não reagiu violentamente. Ele foi até o aluno que o havia provocado e o abraçou com a maior felicidade por terem ganho. O aluno que havia feito a provocação não sabia da improvisação combinada, tomou um susto e ficou imediatamente sem ação com o abraço do colega. Encerrei a cena nesse momento e me sentei com eles para discutir sobre as abordagens violentas que existem nos jogos e as várias maneiras de impedir comportamentos violentos. Ao final do jogo, os alunos deram muitas risadas e ficaram impressionados com a possibilidade de usar tal comportamento em suas vidas.

O “jogo-debate” de Boal, de certa maneira, costurava as histórias que os alunos iam contando em sala de aula, tanto para dar um novo vigor às histórias com pontos de vista

diferentes quanto para criar novas células corporais. O exercício sofre uma adaptação no caso da criação de novas histórias.

Conforme anteriormente explicado, a adaptação que implemento consiste em orientar os alunos a narrarem uma história baseada em acontecimentos reais. Proponho que os alunos preservem a autenticidade e a originalidade da história conforme ocorreu inicialmente. Após a apresentação da narrativa em sua forma original, suscito questionamentos acerca das possíveis modificações na história e acerca das formas de solucionar o problema apresentado. Para tal, interrompo o desfecho da história a partir da segunda apresentação, no momento do clímax da cena, ou seja, no ponto culminante do conflito. A partir desse instante, os alunos começam a sugerir soluções e eventuais alterações nos personagens. Além disso, juntamente com os alunos, permito a modificação do cenário e dos objetos de cena, desde que tais alterações não comprometam o fio condutor da história. Considerando que os alunos atuam como seus próprios espectadores, quando a cena é reapresentada todos já possuem conhecimento das modificações que devem ser implementadas na narrativa.

Podemos observar que, para todos os grupos, no início dos exercícios havia certa dificuldade na construção de tantos dispositivos teatrais desconectados uns dos outros. O aluno, mesmo trabalhando a partir de suas próprias memórias para a construção cênica das histórias, encontrava um impasse ao transpor o que imaginava para o corpo inserido no espaço teatral. Entretanto, com o tempo de exercício, por meio de diferentes dispositivos teatrais, eles foram ganhando habilidades no entendimento de como usar o que tinham de histórias na memória com os movimentos corporais. No decorrer do desenvolvimento, iam perdendo o receio de se preocuparem com qual história estavam exatamente contando. À medida que as fábulas passavam de um corpo a outro dos alunos por meio dos exercícios, a impressão que causavam era que todos, de certa maneira, conheciam as memórias que estavam sendo ali transpostas no espaço de representação. Isso ocorria porque a repetição das mesmas histórias realizadas por outros alunos era capaz de provocar um novo caminho corporal. Além desse primeiro modelo, ainda existiam exercícios dos jogos de Boal que traziam uma nova provocação nos movimentos. Nesse turbilhão criativo de construção cênica, conseguia com os alunos, às vezes, quebrar os clichês e as opiniões deles sobre a própria história que estavam contando. O curioso é que sempre havia uma maneira de contar a mesma história de forma diferente. No final, percebi junto deles o quão interessante era utilizar, para a apresentação, todas as histórias que foram desenvolvidas ao longo das aulas. Notei que não havia necessariamente nas histórias uma ordem cronológica. Compreendi, com eles, que podíamos, às vezes, utilizar palavras e, em outras vezes, intercalar a ideia do texto sendo atravessado por outros com histórias diferentes.

Todos esses dispositivos teatrais tinham como objetivo causar uma ruptura nas opiniões dos alunos. Essa erupção de caos criativo, em que provocávamos aberturas no guarda-sol que os alunos insistiam em manter com suas opiniões, foi essencial para abrir novos caminhos criativos. Porém, mesmo quando todas as cenas estavam intercaladas, os alunos insistiam em utilizar movimentos e frases do seu cotidiano, ou seja, cheias de clichês. Ao pedir para misturarem movimento e texto sem necessariamente ter uma ordem, provocávamos neles novos caminhos criativos para desenvolverem novos movimentos e textos que escapassem dos bordões do dia a dia. Talvez a mistura de possibilidades de dispositivos teatrais provocasse tanta subjetividade criativa que obrigasse os corpos dos alunos a caminhar por outros trilhos de construção dramática. Notamos que eles não deixavam de usar suas referências; entretanto, as utilizavam de uma forma poética e mais livre dos lugares comuns.

Depois de toda a construção cênica feita, recuperei com eles, de certa maneira, uma nova lógica de entendimento das histórias. A cada dia, havia uma nova história construída a partir do alinhar das imagens que criavam por meio dos movimentos a partir das histórias contadas através de suas memórias. A cada aula, os alunos iam aperfeiçoando habilidades de juntar os pedaços das histórias que estavam intrínsecas no processo criativo.

Como professor, sugeri algumas ideias sobre a melhor maneira de juntar partes das histórias; porém, todas as decisões de criação foram realizadas pelos próprios alunos. Antes do término de cada aula, passávamos duas vezes por todo o processo criativo para vermos como ele se dava no fluxo do movimento. Ao final, os alunos estavam cansados, mas com uma felicidade no rosto indescritível. Sempre perguntava a eles o que achavam do processo e eles sempre diziam: “cansativo, mas estamos maravilhados com nossas capacidades de criar tantas histórias ao mesmo tempo”.

O que buscamos propor aos alunos é uma maior abertura nas possibilidades de encenação. Em vez de restringi-los com inúmeras regras para atuar, permitimos pequenas modificações nas normas, de modo que a atuação se torne mais alinhada à faixa etária e ao comportamento de cada um dos participantes. No caso dos alunos da escola pública, que ainda não são adultos engajados na busca sociopolítica por soluções de problemas, observamos que, ao brincarem de faz de conta com questões sociais reais, eles começam a desenvolver um senso crítico em relação aos acontecimentos sociopolíticos que os circunscrevem. Por outro lado, os alunos maiores de idade, com objetivos de vida diferentes dos mais jovens, demonstram a capacidade de produzir reflexões mais profundas sobre as soluções para os conflitos sociopolíticos.

Dessa forma, buscamos aproximar do conceito da poética do oprimido de Boal, que a define como sendo “essencialmente uma poética de Libertação: o espectador já não delega

poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo. Teatro é ação”. (Boal, 1991, p. 181). Assim, os alunos deixam de pensar em personagens que estão na busca de emoções e passam a performar com seus corpos e suas memórias os problemas sociais que estão presentes no dia a dia de cada um deles. Além do mais, ganham a possibilidade de debater as questões que perpassam por eles e que, possivelmente, em outro local, não teriam a mesma oportunidade de estarem coletivamente com pessoas da mesma idade pensando e agindo sobre o modo como as construções sociais atravessam os sujeitos em sociedade. Para Boal, no “teatro-debate não se impõe nenhuma ideia: o público (o povo) tem a oportunidade de experimentar todas as suas ideias, de ensaiar todas as possibilidades e de verificá-las na prática, isto é, na prática teatral”. (Boal, 1991, p. 163-164).

Percebemos com Boal que essa forma de teatro não tem o intuito de encontrar um caminho correto, mas sim o de oferecer os dispositivos para que coletivamente todos os caminhos sejam estudados. (Boal, 1991). Para nossa pesquisa, o que nos interessa são justamente esses meios cênicos que são encontrados na prática teatral para termos a possibilidade de caminharmos em diferentes direções, mas que todas elas tenham em sua potência a construção do conhecimento nos alunos. Concordamos com Boal em que “o ensaio estimula a praticar o ato na realidade”. (Boal, 1991. p. 164).

O Diretor Gilles Gwizdek

Gilles Gaetan Gwizdek, francês radicado no Brasil há mais de trinta anos, estudou no Conservatório de Teatro de Lyon e na escola Charles Dullin, em Paris, famosa pelo seu ensino e pela criação de um teatro popular.

Para Gwizdek, era uma luta transformar um teatro realista e/ou naturalista²⁰ num teatro político que alcançasse caminhos para a transformação das pessoas. Entendia que o teatro de sua época estava muito preso à subjetividade²¹ e que este não tinha condições de passar uma informação clara ao espectador sobre os acontecimentos que perpassam as vidas humanas. Na verdade, o ato de se comunicar com a plateia só era possível, para Gwizdek, quando o ator alcançasse a clareza nos seus movimentos que só seriam lidas pelo espectador a partir de uma

²⁰ Para Gwizdek, o teatro realista ou o teatro naturalista era aquele que tinha a intenção do real, ou seja, as ações e movimentos de uma peça tinham que estar apoiados nas realidades humanas, ou seja, as situações do cotidiano da vida humana. Assim, o trabalho do ator passava por tudo que era visível aos olhos, ou ainda, palpável com as mãos.

²¹ A palavra "subjetividade" é compreendida aqui, a partir das reflexões de Gwizdek, como um elemento que pode dificultar a compreensão do espectador. Embora o autor não rejeite a subjetividade presente nos espetáculos, ele não a utiliza como referência principal na construção teatral. Para Gwizdek, esse processo subjetivo é inerente aos sujeitos e inescapável. No entanto, ele argumenta que, para acessar essa subjetividade, é necessário atravessar dispositivos mais realistas no desenvolvimento das histórias.

realidade objetiva. Pensando dessa forma, entende-se que Gwizdek tinha um forte apelo às realidades de um tipo de teatro experimentado no século XIX. Essa crença, quase religiosa, faz com que seus procedimentos metodológicos estivessem calcados em uma época histórica.

O autor acreditava que o teatro desempenhava uma função sociopolítica, mas desenvolvia seu trabalho com os alunos utilizando dispositivos naturalistas que provocavam o efeito de ilusionismo no espectador. Gwizdek era duramente criticado por outros artistas e professores por adotar essa abordagem, visto que o uso de diferentes dispositivos teatrais já havia evoluído mundialmente. Em geral, diretores de teatro se distanciavam do teatro realista e naturalista, compreendendo que a criatividade teatral não precisava mais se basear exclusivamente na fábula para a construção de um espetáculo. O desenvolvimento da performance teatral podia emergir de diferentes movimentos sensoriais.

Gwizdek, no entanto, contrariava esse pensamento predominante. Para ele, a fábula permanecia como a principal forma de construir uma história. A partir do texto dramático, apoiado no ilusionismo que a fábula proporcionava ao espectador, o autor acreditava ser possível alcançar reflexões subjetivas nos indivíduos. Essa posição se opunha às discussões predominantes nas academias, onde se argumentava que a fábula, somada ao ilusionismo teatral, produzia um efeito de anestesia nos espectadores. Tanto atores quanto espectadores eram envolvidos por essa ilusão, o que dificultava a realização de pensamentos críticos acerca do espetáculo.

Para combater esse apagamento crítico, Gwizdek fundamentava suas experiências teatrais no movimento e na ação em cena. Desenvolveu, junto aos alunos, técnicas que evitavam a paralisação dos corpos dos atores no palco. As ações encenadas eram cuidadosamente estruturadas, desencadeando movimentos fluidos que estavam alinhados ao texto dramático. Segundo o diretor, esse modelo solucionava o problema da ilusão, ao mesmo tempo em que entendia que o efeito de anestesia deveria integrar a construção teatral, pois era por meio dele que se conquistava a plateia.

Dessa forma, os dispositivos teatrais apresentavam um conflito em sua aplicação: não estavam a serviço dos alunos, mas os alunos é que se submetiam aos modelos teatrais. Essa dinâmica colocava os estudantes em um formato de teatro muito mais rígido em comparação a outros métodos. Assim, emergia um embate entre o teatro político e subjetivo e o teatro que buscava o ilusionismo dos acontecimentos. Para Gwizdek, o teatro baseado no ilusionismo, aliado à prática do movimento e da ação, constituía uma alternativa para que os indivíduos, na contemporaneidade, pudessem desenvolver pensamentos sociopolíticos. Segundo Gwizdek

Movimento significa a ação externa banal e óbvia feita pelo ator dentro de um espaço. Ação essa que está ligada diretamente ao texto. Através dele, o ator descobre pistas de

ações que o levaram ao movimento. As somatórias de todas as ações individuais de cada personagem, dentro de um texto dramático, criam um movimento único que, [para Gwizdek], jamais pode ser interrompido por uma ideia ou sugestão. Somente outra ação pode mudar o movimento. (Informação verbal)²². (Pereira, 2016, p.35).

Gwizdek dizia que “Eu tenho que fazer coisas no palco que a plateia entenda. Do que adianta fazer mil movimentos se nenhum deles quer dizer nada?” (Pereira, 2016, p. 36). Assim, a transformação dos indivíduos em cidadãos que compreendem de uma forma crítica a sua situação sociopolítica durante a cena deve ser feita por meio de procedimentos que busquem as condições das realidades humanas. Para tanto, é necessário que o ator esteja mergulhado em tais situações de aprendizado – a busca das ações do texto dramático que revelam os movimentos existentes dentro do próprio texto. Por este caminho, o ator criará os momentos para enxergar as possibilidades de se ver socialmente e politicamente.

Observamos no trabalho de Gwizdek que a clareza dos movimentos no processo de criação da cena era o único caminho para se alcançar o espectador, ou seja, o ator cria as condições para seduzir o público. E ao conquistar o público, através da fábula contada pelos movimentos do ator, este conseguiria a atenção daquele para mostrar as questões políticas e sociais que estejam inseridas na obra.

O diretor trazia para o seu trabalho as histórias que eram contadas pelos atores no palco por meio do texto dramático estruturado pelo autor. Essas fábulas afetariam aqueles que os viam e ouviam. Dessa forma, através da capacidade do ator em criar os gestos teatrais no palco - onde a codificação dos signos fosse capaz de impulsionar o espectador para decodificá-los e interpretá-los de maneira pessoal - abria-se a possibilidade para que este adquirisse uma tomada de consciência sobre o mundo que o rodeava. Para tal “tomada de consciência”, era imprescindível para Gwizdek a existência do poeta²³ para o trabalho do ator.

A análise detalhada do trabalho teatral do diretor Gilles Gwizdek foi realizada durante meu Mestrado em Artes, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no estudo intitulado “Conduções Cênicas: a ‘ação’ e o movimento através dos princípios e procedimentos metodológicos de Gilles Gwizdek”. (Pereira, 2016). Nesse trabalho, desenvolvi a escrita de seu método e, simultaneamente, apliquei a metodologia em dois contextos distintos: com alunos de uma escola municipal, com idades entre 10 e 12 anos, e com estudantes de teatro da universidade.

²² Todas as citações do diretor Gwizdek ao longo do texto foram retiradas de seu diário de ensaio, como também de aproximadamente quarenta horas de gravações em vídeo de seus ensaios com alunos em processo de formação entre os anos de 2009 e 2011.

²³ O poeta, para Gwizdek, é o autor da história. É o responsável em estruturar e organizar, através da escrita, a fábula.

Naquela época, eu buscava investigar no trabalho do diretor os movimentos corporais dos alunos que os aproximassem do texto. Este diálogo entre texto e atuação, segundo Gwizdek, devolvia a capacidade crítica ao espectador, ou seja, ao observar na cena os acontecimentos de sua própria vida, ele ganhava condições de refletir politicamente sobre o mundo em que estava inserido.

Naquele momento da pesquisa, eu buscava uma reflexão que envolvesse diferentes caminhos para a construção de um pensamento teatral com princípios e procedimentos metodológicos que fossem necessários para o entendimento das linhas históricas que transpassavam o trabalho do diretor Gwizdek. Notávamos que uma dessas convergências se encontrava na conjugação de diferentes conceitos sobre o teatro como, por exemplo, a ideia de transformar um teatro aparentemente com caráter ilusionista em um teatro político. No caso do diretor, o que importava eram as partes desses teatros que buscavam humanizar as experiências tanto do ator quanto do espectador. Isso era bem diferente do que afirmava Bertold Brecht: “o espectador não deve viver o que vivem os personagens, e sim questioná-los” (Brecht, 1989: 131 apud Desgranges, 2006: 48). Na compreensão de Gwizdek, o espectador poderia experienciar a vivência das personagens, pois através dessa experiência - que deveria ser desenvolvida dentro do teatro – e, a partir dela, tanto o ator quanto o espectador conseguiriam se “ver” nos fatos desenvolvidos dentro da fábula. Assim, no momento da empatia entre a fábula, o ator e o espectador se revelariam na cena. O ser humano, dentro dessas condições, tornava-se capaz de levantar questões sobre o mundo em que vive. Gwizdek entendia que, para reagir, o ser humano precisaria primeiramente ser tocado por algo. Na verdade, afetado pelas fábulas²⁴, o homem seria capaz de buscar a compreensão crítica de sua própria realidade.

O diretor Gwizdek acreditava que:

O teatro é um ato político²⁵. Temos que levar esse teatro para dentro das escolas públicas. Só assim essa garotada poderá ver através do corpo quem realmente são e como são fortes para resolver seus problemas. Só esse teatro pode torná-los políticos e fazer com que eles façam seus atos políticos. (Pereira, 2016, p. 34).

²⁴ “A fábula textualiza as ações que puderam ocorrer antes do início da peça ou que terão sequência após a conclusão da peça. Ela pratica uma seleção e uma ordenação dos episódios conforme um esquema mais ou menos rígido: o da dramaturgia clássica recomendará, por exemplo, respeitar a ordem cronológica e lógica dos acontecimentos: exposição, aumento da tensão, crise, nó, catástrofe e desenlace. ‘O poeta deverá tomar cuidado para que, quando dispuser uma fábula, todos os elementos fiquem tão dependentes que uns sigam os outros como que por necessidade: que nada haja na ação que não pareça ter acontecido tanto quanto deveria acontecer depois do que se havia passado; e, assim, que todas as coisas sejam aí tão bem encadeadas que saiam uma da outra por uma justa consequência’” (LA MESNARDIÈRE, *Poétique*, 1640, cap. 5 apud Pavis, 2007: 157).

²⁵ Um “ato político” no que tange a capacidade tanto do ator, quanto do espectador, a partir das fábulas contadas, em serem capazes de observar criticamente o mundo ao seu redor, como provoca o autor Plínio Marcos em seus textos.

Após o falecimento do diretor em 2012, comecei a investigar possíveis desdobramentos de sua pesquisa. Em primeiro momento utilizei seus princípios e procedimentos metodológicos para o ator e, em um segundo instante, abordei suas práticas dentro das salas de aula nas Escolas Públicas. Para o ator que tem o intuito de tornar-se um artista teatral, as metodologias de Gwizdek são provocadoras. Entretanto, com o passar do tempo, e a repetição longa necessária para se desenvolver um trabalho de qualidade a partir de suas práticas, o ator passa a ficar desestimulado com o processo de ensino. Durante a pesquisa no mestrado busquei manter o interesse dos atores em formação acadêmica focados no trabalho, mas mesmo com todo o esforço ainda existia um esgotamento quase que completo no corpo dos alunos-atores. Na escola pública de ensino fundamental, com uma maturidade menor dos que estavam cursando a licenciatura em teatro, a curiosidade dos alunos sobre o método não durava mais que uma semana. Percebi como pesquisador que poderia existir um problema a ser resolvido com os procedimentos metodológicos construídos pelo diretor Gwizdek.

Ao longo da investigação observei, principalmente com os alunos da educação básica, que havia uma certa urgência em seus corpos para executar as tarefas exigidas, mas que o excesso de repetição para se chegar a uma qualidade de resultado, a partir do método Gwizdek, trazia uma afasia corporal nos alunos. Busquei mudar a direção do método, trazendo um novo olhar para o processo que se desenvolvia em minha frente. Passei a trocar a palavra método pela palavra dispositivo. Enquanto a palavra método é carregada de rígidas regras a serem seguidas, a palavra dispositivo trazia uma certa leveza aos procedimentos teatrais que tentava aplicar nos alunos.

Como pontuado anteriormente, Gwizdek era amplamente considerado, tanto por alunos/atores quanto por outros artistas e professores, um diretor e professor bastante rígido. Seu método de ensino só apresentava resultados quando os participantes seguiam, de forma rigorosa, as regras teatrais estabelecidas. Essa abordagem, contudo, gerava desconforto entre aqueles que participavam de suas produções. Ao mesmo tempo, quando os alunos compreendiam a dinâmica do trabalho, conseguiam executar as atividades de forma mais leve.

O que me inquietava, à época, era o nível de exigências impostas pelas normas, que frequentemente levava alunos e atores a desistirem de trabalhar com Gwizdek. Com o tempo, em minha própria experiência como professor e diretor de teatro, percebi que o método aplicado por Gwizdek estava profundamente enraizado em regras coercitivas. No entanto, identifiquei que o uso de dispositivos teatrais mais acessíveis, capazes de despertar o prazer em fazer teatro, poderia proporcionar uma vivência mais leve e sensível aos alunos e atores.

Embora Gwizdek pautasse seu trabalho em textos de autores consagrados, como Plínio Marcos e Georges Feydeau, foi por meio das histórias contadas pelos alunos, ao longo de

minhas vivências como professor de teatro, que foi possível observar a necessidade de uma mudança das regras mais rígidas para normas mais flexíveis. Como professor, ao permitir que os alunos narrem suas próprias histórias e desenvolvam suas próprias regras para o jogo teatral, possibilito que construam formas singulares de expressarem a si mesmos e alcancem, com maior facilidade, um estado de jogo. Dessa forma, os sujeitos se tornavam criadores de suas próprias ordens, rompendo com modelos mais tradicionais de ensino do teatro.

Descobri, por meio da prática teatral com os alunos, que a utilização da terminologia método, embora ainda aplicada no teatro, talvez não corresponda adequadamente à realidade do espaço escolar, especialmente porque reproduz diretrizes mais incisivas características desse ambiente. Ao reforçar um contexto que gera resistência nos alunos, esses métodos acabam por não estabelecer conexão com eles, ou seja, não os toca. Diferentemente disso, o uso de dispositivos mais próximos da concepção de território permite que os alunos promovam adaptações metodológicas alinhadas às suas realidades.

Ao modificar as regras do jogo dentro de um espaço de coerção, os alunos encontram dispositivos para desestabilizar um ambiente previamente regido por preceitos opressores. Essa compreensão foi crucial para que eu me apoiasse em diferentes dispositivos teatrais assimilados ao longo da licenciatura. Além disso, percebi que uma das práticas mais adequadas para trabalhar com os alunos seria a performance.

Observei que, a partir da técnica teatral da performance, torna-se possível vivenciar um estado corporal imediato que transcende a construção de um teatro mais tradicional. Trata-se de um corpo plenamente presente nos acontecimentos cotidianos e imediatos da vida. Nesse contexto, foi possível explorar os corpos dos alunos em sua totalidade do eu, ou seja, utilizar o corpo dentro de um cotidiano experienciado. Essa abordagem desconstruía tanto a necessidade de criação de personagens para a história quanto promovia uma nova concepção de corpo, presente no aqui e agora.

A partir desses apontamentos, propus uma adaptação no processo de trabalho que Gwizdek havia desenvolvido. Assim, para iluminar as corporeidades dos alunos era preciso provocar uma aproximação entre o momento atual que os sujeitos estavam vivendo e os dispositivos teatrais utilizados em sala de aula.

De início, fazia todas as abordagens conceituais da prática do diretor Gwizdek junto aos alunos e, logo em seguida, propunha um novo dispositivo teatral, como por exemplo, a performance. Por ser uma técnica de teatro altamente abrangente e de possível utilização com qualquer pessoa que esteja se iniciando ou não no teatro, a performance torna-se um dispositivo muito eficaz para manter o interesse dos alunos na história que está sendo contada. Essa perspectiva, que abrange o movimento do drama à performance, também é defendida por Cabral

(2014). Segundo a autora, os alunos iniciam as práticas teatrais por meio da contação de histórias e gradualmente transitam para o campo da performance.

Pensei que o excesso de rigidez necessário para a construção artística do método proposto por Gwizdek talvez provocasse um abandono da possível vivência teatral que os indivíduos poderiam ter sobre o trabalho. Pensei então que a conjugação entre diferentes dispositivos poderia trazer um frescor para os próprios procedimentos teatrais utilizados por Gwizdek. Um exemplo sobre essa possibilidade de atravessamentos de dispositivos foi a utilização dos jogos teatrais de Augusto Boal, provocando nos corpos dos alunos um cruzamento de práticas. Em determinados momentos, para recuperar a vivacidade da história que estava sendo contada pelos alunos, considerei necessário abordar mais de dois dispositivos para a realização do jogo teatral. De certa maneira, foi possível observar que a mistura foi tanta entre os diferentes dispositivos que, como professor, eu não conseguia mais definir onde começava um e onde terminava o outro. Talvez neste momento estivesse criando, em conjunto com os alunos, um novo caminho pedagógico teatral para a construção corporal de nossas próprias histórias.

De fato, o espaço da Ilha, onde vivem as crianças, é o lugar onde se encontram os registros das memórias corporais da maioria dos alunos. Ao resgatarem essas memórias, é provável que esses corpos vivos indiquem quais são as melhores combinações de dispositivos teatrais necessárias para o desenvolvimento de suas próprias fábulas. Essa mesma possibilidade também pôde ser observada nas experiências que foram realizadas tanto com o grupo da licenciatura, inserido em um espaço acadêmico, quanto com o aluno que estava localizado em um espaço residencial.

Notei, portanto, como a territorialidade na qual os alunos estão inseridos provoca seus corpos, que se manifestam de maneira física e vibrante. Contudo, ao empregar um único dispositivo para acessar essas memórias corporais, talvez eu estivesse limitando a própria potência que esses corpos buscavam atingir no espaço teatral. A experiência com os alunos me fez perceber a possibilidade de amplificação cênica desses corpos por meio da utilização de diferentes dispositivos teatrais e, ao mesmo tempo, me fez ver como esse recurso dentro do território dos sujeitos é capaz de desestabilizar normas mais coercitivas.

Uma das mais importantes aproximações entre o diretor Gwizdek e o teatrólogo Boal é o valor que conferem, em suas práticas teatrais, ao teatro sociopolítico, ou seja, ao movimento ou a ação que possam afetar os sujeitos suficientemente para provocar uma mudança significativa em suas vidas por meio do teatro. Entretanto, os dois pesquisadores foram capazes de refletir sobre isso de formas diferentes. Enquanto Gwizdek segue o caminho do teatro naturalista, no qual o diretor se vale da empatia que a peça possa gerar no espectador para

alcançar as suas veias políticas, Boal busca quebrar com as barreiras do teatro de ilusão acreditando que esse modelo pode causar uma anestesia na plateia, impossibilitando, assim, que ela alcance algum nível crítico no momento em que vivencia o espetáculo. Nessa abordagem, que vai de encontro ao naturalismo e sua criação de personagens, Boal se apoia em Brecht e reconstrói os modelos Brechtianos para uma atuação mais performática. Nela, o ator e espectador têm o mesmo grau de criticidade na construção do espetáculo e, com isso, se tornam capazes de contar suas próprias histórias. A vida e os problemas do dia a dia dos atuentes-brincantes compõem e modelam as regras da criação teatral. Para Gwizdek, a percepção da vida por meio do teatro se dá no momento em que o espectador, apoiado no autor por meio do texto dramático, se identifica com a história que está sendo contada nos palcos. Já de acordo com Boal, o ator-espectador não pode se envolver emocionalmente com a história que está sendo contada para que não corra o risco de se perder no envolvimento da fábula. Gwizdek utiliza qualquer história que contenha o texto dramático para provocar empatia no público. Boal usa as próprias histórias contadas pelos atores-brincantes.

A perspectiva que sustenta essa tese é a de que o melhor caminho cênico para provocar o encontro entre os alunos e o teatro pode ser a utilização parcial tanto dos dispositivos teatrais de Gwizdek quanto da prática teatral de Boal, como também de qualquer outra prática que venha apoiar os percalços que acompanham e constroem as aulas de teatro dentro da escola. Todos os pesquisadores em teatro dispõem de diversos dispositivos que podem ser utilizados em sala de aula com os alunos. Mas fica a pergunta: como o professor compõe esses diferentes dispositivos nas práticas teatrais para buscar um princípio de afetação nos alunos sobre o que poderia ser uma aula de teatro na escola?

Potencialidades dos dispositivos teatrais nos territórios escolares

Acreditamos que é necessário voltar o olhar para os sujeitos que estão recebendo essas práticas. No exemplo dado anteriormente com o grupo da educação básica, no qual narram a história da barca, observamos que a turma 1702 era considerada, pela maioria dos professores da escola, como sendo um grupo extremamente agitado dentro da sala de aula. O professor de teatro, ao perceber tal condição da turma, pôde juntar um pouco de cada dispositivo teatral para compor uma prática ideal que utilize esse excesso de energia dos alunos. Nesse exemplo dado, foi observado que os alunos tinham uma necessidade enorme em contar histórias dos outros como se fossem uma fofoca na Ilha (aqui podemos utilizar o teatro naturalista usado por Gwizdek em que utiliza histórias dos outros para chegar aos problemas sociais); ao mesmo tempo, a turma queria narrar a história para os colegas e não necessariamente vivenciá-las (neste

momento mudamos para Brecht e também a performance); entretanto, os alunos, após a narração de parte da história, queriam começar a experienciá-las em seus corpos (aqui voltamos ao drama no teatro com o uso de personagens); para compor a história os alunos utilizaram dos objetos da sala para construir os significados das coisas que circundaram toda a cena, como, por exemplo, a utilização das cadeiras da sala de aula como base para construir a barca: neste ponto podemos pensar no teatro não realista e alguns métodos de Brecht em que este utiliza materiais aleatórios para dar sentido aos seus significantes.

Ao direcionarmos o olhar para os alunos da educação básica que não têm a intenção de seguir uma carreira artística, percebemos que o potencial criativo desses estudantes é amplamente desenvolvido, uma vez que, desde cedo, eles brincam e jogam; em outras palavras, utilizam o corpo como instrumento para vivenciar suas brincadeiras cotidianas. Essa mesma reflexão também se aplica tanto aos estudantes de licenciatura quanto ao aluno do curso livre. Nos três grupos analisados nesta tese, identificamos a potencialidade humana de jogar-brincar a partir de suas diversas realidades.

É através da brincadeira que os indivíduos são capazes de acessar suas memórias e, com o auxílio dos dispositivos teatrais, adquirem recursos que possibilitam uma eventual transmutação dessas memórias. O objetivo não é modificar as lembranças dos sujeitos, mas, sim, promover uma conscientização corpóreo-sensorial da coexistência de memórias conservadoras e memórias criativas. Buscamos provocar nos indivíduos a capacidade de transformação de comportamentos sociais, partindo da memória cristalizada em direção a uma memória que se abre a novas possibilidades.

No contexto da linguagem teatral, o que pretendemos é estimular nos alunos uma atenção mais apurada sobre essa memória do brincar-jogar. Agora, a brincadeira assume um novo significado, voltado para a construção de uma reflexão crítica sobre a realidade social que os envolve. Ao atuar no espaço de representação a partir das histórias que eles trazem, os alunos podem, talvez, refletir de forma mais profunda sobre suas próprias realidades.

Para uma melhor reflexão, trago outra situação prática com os alunos da turma 1702, na qual foi possível estabelecer uma inter-relação entre suas vivências e o teatro sociopolítico. No ano de 2022, os alunos dessa turma tinham manifestado incômodo em relação aos diferentes comportamentos dos professores em sala de aula. Eles reclamavam que alguns professores gritavam excessivamente, passavam muita matéria no quadro, exigindo um grande esforço e não permitindo que eles brincassem. Observei que possivelmente as reclamações dos alunos estavam baseadas em uma tentativa de mudança da realidade tradicional do ensino que os cercava. Essa ideia dos alunos sobre os professores gerava um comportamento de negação da própria aula do professor, causando dessa forma um desconforto entre os alunos e o professor

que era questionado. Passei a chamar, juntamente com os alunos, estes professores de “os injustiçados”. A ideia surgiu porque os injustiçados são aqueles que não tiveram a oportunidade de se defenderem em tempo hábil e que é necessário que alguém faça uma intervenção para que se repare o mal-entendido. Dentro dessa realidade, para tentar um respiro juntamente com os alunos, propus a eles o exercício do teatro debate, em que o sujeito se coloca no lugar do outro. Uma adaptação que fiz do exercício de Boal foi não utilizar parte da história para depois dar continuidade pelos brincantes, buscando, ao invés disso, a substituição por completo de quem atuava por quem assistia.

Eu os provoquei para que se colocassem no lugar do professor: “Se você fosse tal professor, o que você prepararia de aula para os alunos?” Pedi a eles que pensassem em uma aula em que eles gostariam, como alunos, que aquele certo professor fizesse. Então, comuniquei para os alunos que escrevessem no caderno esse plano da aula, contando em detalhes como deveriam ser os procedimentos da aula que eles consideravam como “muito legais”. Houve algumas dúvidas que, com um exemplo prático que realizei, foram dirimidas para eles. Ao longo de suas escritas, fui percebendo que os alunos aproximavam seus desejos particulares com as aulas pretendidas. Por exemplo: o aluno que gostava muito de futebol resolveu criar na aula de matemática uma atividade que utilizasse o futebol. Em sua aula ele acreditava que o fato de os alunos jogarem bola contando seus passos poderia ajudá-los a aprender a somar.

O próximo passo da aula foi juntar os alunos em duplas para que eles pudessem passar pela experiência de serem esse professor injustiçado e aplicar a aula para o colega. Dessa forma, poderiam descobrir, colocando-se no lugar do outro, seus desafios e dificuldades. O curioso é que, no momento em que os alunos começavam suas práticas com o colega, traziam para si todos os clichês de um professor: gritavam com os alunos que estavam tentando entender a proposta, os chamavam de burros, perdiam a paciência, desistiam. Um dos aplicadores do exercício me disse: “como é possível que ele não entenda o que eu estou falando? Eu estou sendo muito claro”. Aos poucos ia pontuando a cada grupo como eles poderiam melhorar a comunicação com o outro, conseguindo fazer com que o colega entendesse o que ele estava propondo. Esses apontamentos realizados nos alunos aplicadores foram capazes de provocar fissuras nos bordões que eles traziam. Após a realização do exercício, observei com eles que talvez estivessem sendo muito duros com determinados professores, e que poderiam “pegar mais leve”. Compreendi com eles, dessa forma, que colocar-se no lugar do outro em uma situação de jogo permite refletir sobre a dificuldade de comunicar o que pensamos. Notei que, ao longo daquelas semanas, os professores não fizeram mais reclamações sobre essa turma. Esse exercício teatral também foi utilizado pela turma 1901 e teve resultados bem parecidos com os da turma 1702.

No grupo da educação básica, observamos uma necessidade constante dos alunos de buscar reparações para danos que acreditam ter sofrido. Em situações apresentadas em sala de aula, os estudantes expressaram insatisfação quanto à dificuldade de alguns professores em tornar a aula mais interessante e, ao mesmo tempo, transmitir o conteúdo de forma atrativa para eles. Contudo, quando o professor propõe que realizem um exercício teatral que os aproxime da realidade vivida por cada um, constatamos uma mudança no discurso. Ao se colocarem no lugar do outro e compreenderem as dificuldades associadas à prática docente no ambiente escolar, os alunos desenvolvem uma maior sensibilidade em relação à perspectiva alheia.

Nos outros dois grupos, de licenciatura e de curso livre, observamos uma resposta semelhante. Quando os sujeitos não se colocam no lugar do outro, realizam críticas que frequentemente não correspondem à realidade vivenciada por cada um. Entretanto, ao serem provocados pela atividade teatral a refletir sobre essas situações, os alunos passam a perceber a injustiça de suas críticas, que, sem a devida contextualização, refletem um julgamento apressado e unilateral.

O percurso pedagógico adotado com o grupo de alunos da licenciatura relacionava-se às suas experiências como professores, independentemente da duração dessas vivências. O que nos interessava, naquele momento, era o compartilhamento de situações vividas em diferentes espaços escolares. Nesse contexto, os pontos de vista dos alunos muitas vezes entravam em conflito, resultando em intensas discussões sobre a melhor maneira de ministrar aulas para um público diverso, que variava conforme o território onde se encontrava. A discussão, em si, era positiva e proveitosa; contudo, ao perceber que os alunos caminhavam em direção a opiniões individualizadas, afastando-se do debate coletivo e assumindo perspectivas isoladas, o professor lançava novas provocações para evitar conflitos desnecessários e manter o foco da turma.

Uma das experiências mais marcantes com os alunos da licenciatura ocorreu quando eles perdiam o foco discursivo, o que nos conduzia prontamente à aula prática, utilizando os jogos teatrais de Boal para comunicar o que as palavras não conseguiam expressar. Ao se colocarem na situação que discutiam, o corpo, em interação com o outro, respondia de maneira inesperada. Como exemplo, podemos citar o momento em que um dos alunos defendia a ideia de que o professor deveria ser mais rígido em suas decisões em sala de aula, enquanto o restante da turma argumentava a favor de uma condução mais fluida. O estudante, inconformado, solicitou a construção de uma cena para demonstrar que sua abordagem seria eficaz.

A cena foi construída e improvisada, seguindo a metodologia do Teatro do Oprimido de Boal, na qual, no clímax, outros participantes podem modificar a história original, alterando personagens, cenários e comportamentos. Curiosamente, em todas as mudanças sugeridas pelo

grupo, observamos que medidas educacionais extremas não contribuíam para a tranquilidade em sala de aula. A experiência teatral revelou que o comportamento de um professor rígido, ao invés de resolver os conflitos, frequentemente os agravava. Com isso, o estudante, que inicialmente defendia modelos mais coercitivos de ensino para determinadas situações, passou a refletir sobre a viabilidade de abordagens menos enrijecidas no ambiente escolar.

Ao redirecionarmos nosso olhar para o aluno do curso livre, observamos que essas condutas também se repetiram. Esse estudante manifestava uma constante necessidade de um modelo educacional rigoroso e punitivo, como forma de enfrentar as mazelas do mundo. Ele trazia consigo uma carga de revolta, fruto de uma sociedade que, em sua visão, não lhe havia oferecido condições mínimas para uma vida digna de acordo com suas expectativas. Pelo contrário, acreditava que, a todo momento, o mundo e as pessoas se empenhavam em criar barreiras para seu desenvolvimento social. Na perspectiva desse aluno, havia uma divisão política inflexível entre dois lados antagônicos, e ele não acreditava em qualquer possibilidade de fluidez ou mudança entre eles.

Durante as aulas, era evidente que suas convicções políticas e sociais estavam profundamente arraigadas, levando-o a posições extremas, das quais não abria mão. No entanto, ao lançarmos esses discursos no espaço teatral e ao utilizarmos seu próprio corpo como meio de expressão, observou-se o quanto seu discurso extremista se refletia também nos movimentos: seus gestos eram marcadamente fortes, pesados e rápidos. Frequentemente, era solicitado a ele que executasse o oposto – movimentos leves, lentos e sutis – para contrapor-se a sua criação cênica.

Ao longo das aulas, foi possível, gradualmente, levá-lo a perceber que, embora seus pontos de vista fossem válidos para ele, nem sempre seriam representativos do que outros poderiam vivenciar ou pensar. Mesmo após as conversas ao término das aulas, ele se mostrava resoluto em suas opiniões. O professor permitia manter essas expressões exacerbadas, ao mesmo tempo que orientava e provocava novas formas de contar a mesma história.

A mudança significativa, no entanto, ocorreu no dia da apresentação para uma plateia. Vale ressaltar que todos os trabalhos dos três grupos estudados tiveram apresentações públicas. O grupo da educação básica apresentou-se para um público mais restrito, formado por professores da escola e alunos, enquanto os outros dois grupos se apresentaram para uma plateia externa ao espaço escolar, composta por espectadores que desconheciam totalmente o percurso do trabalho. No caso específico do aluno do curso livre, a presença da plateia foi decisiva para sua percepção sobre o discurso que ele estava construindo no teatro.

É pertinente pontuar que o ato teatral só se concretiza na presença de um espectador. O termo grego *theatron*, origem da palavra “teatro”, significa “lugar de quem assiste.” É por essa

razão que o teatro se realiza no encontro entre o que age e o que observa (Pavis, 2007). A história encenada pelo ator ganha vida ao ser interpretada e decodificada por quem a assiste. Como o aluno do curso livre vinha trabalhando sozinho até aquele momento, sua percepção sobre a peça só se completou com a presença da plateia.

Durante a apresentação do espetáculo, surgiram dois pontos de vista antagônicos acerca de como as emoções da peça estavam sendo transmitidas. O primeiro ponto de vista era o do aluno, que estava convencido de que havia imprimido em seu corpo os gestos necessários para que a plateia compreendesse o que ele realmente desejava comunicar com a história. A segunda opinião vinha da plateia que, em sua maioria, percebia o espetáculo como altamente violento, sem margem para visões alternativas do mundo. Após a apresentação, tanto o aluno quanto os espectadores tiveram a oportunidade de expor suas impressões sobre a peça. Para a surpresa do aluno, a maioria das pessoas comentou que o espetáculo apresentava uma carga de violência desconfortável para quem assistia. O aluno, perplexo, frequentemente se voltava para mim, questionando: “É isso mesmo, as pessoas não entenderam a história que estávamos contando?” E ainda: “Por que as pessoas estão dizendo que a peça é violenta?” Eu respondia que o espectador interpreta a história a partir de seu próprio ponto de vista e de suas experiências pessoais.

Conforme pontua Jacques Rancière em *O Espectador Emancipado*, “é preciso um teatro sem espectador” (Rancière, 2014, p. 9). Ao utilizar essa expressão, o autor refere-se à necessidade de romper com a concepção de um espectador que assiste passivamente ao espetáculo. Para ele, um teatro sem espectador é um teatro com uma plateia que assiste à peça criticamente. Quando o público deixa de ser um agente passivo e assume um papel ativo, ele também se torna criador da apresentação. Sob essa perspectiva, atores e plateia tornam-se cocriadores da cena em desenvolvimento.

Enquanto os atores têm a função de construir corporalmente os movimentos no palco, utilizando todos os dispositivos teatrais disponíveis sem a necessidade de uma fábula linear e encadeada, o público é chamado a absorver e interpretar a cena de maneira própria. Nesse processo, o espectador reconstrói, a partir de sua perspectiva, o que se desenrola diante de si. A proposta de Rancière é a de um espectador emancipado, capaz de desenvolver sua própria lógica no interior do espetáculo, afastando-se da passividade típica de um teatro mais tradicional. O autor defende que o espectador deve assumir o papel de assistente da cena, rompendo com a passividade característica do voyeurismo teatral. Nesse sentido, ao invés de ser meramente seduzido pela narrativa, o espectador pode e deve se tornar um participante ativo, engajando-se criticamente com o que se apresenta no palco. (Rancière, 2014).

O professor destacou, ao aluno do curso livre, que o corpo apresentado à plateia refletia uma força expressiva orientada por um único modelo social possível. Ele sugeriu a necessidade de repensar o corpo teatral, redirecionando-o para um modo performático alternativo de contar histórias. Talvez, nessas condições, o estudante conseguisse trazer outros pontos de vista para a plateia. Entretanto, isso não era garantia de que o espectador iria entender exatamente o que o aluno estava pensando sobre a peça. Esse raciocínio dialoga com a perspectiva de Jacques Rancière, que propõe, em suas reflexões sobre a cena e a performance teatral, que estas devem ensinar os espectadores a abandonarem a posição passiva e anestesiada de meros observadores, transformando-os em agentes de uma prática coletiva. A dificuldade enfrentada pelo estudante residiu em compreender que tanto ele quanto o espectador participavam ativamente da ressignificação das bases de entendimento da própria história, no momento em que esta era apresentada simultaneamente a ambos. Esse processo abrange tanto o ponto de vista de quem performa a cena quanto o de quem a assiste. Tal dinâmica não está dissociada da singularidade dos indivíduos envolvidos, uma vez que cada um traz consigo um repertório único de experiências e memórias, inscritas em seus corpos. A relação teatral, nesse contexto, opera como um catalisador que coloca essas memórias em interação, gerando uma pluralidade de perspectivas. Cabe, então, a cada sujeito interpretar a narrativa encenada de maneira singular, conforme sua própria vivência.

Essa ideia se manifesta nos comentários do aluno ao ser questionado pela plateia sobre o modo como escolheu contar determinada história em cena. Após a interação, o estudante refletiu que, ao retrabalhar o espetáculo e modificar sua estrutura, poderia alcançar uma recepção diferente. No entanto, ponderou: “mas talvez não fosse a minha história”. Tal afirmação evidencia que a narrativa, ao ser apresentada, já se transformava sob o olhar tanto do aluno quanto do espectador, que, por sua vez, a reinterpretava a partir de suas próprias vivências.

Essa dinâmica ilustra o conceito de obra aberta, elaborado por Umberto Eco (1991), segundo o qual uma obra artística ou literária não possui um significado fixo, mas permite múltiplas interpretações. A interação criativa entre o aluno e o espectador exemplifica como, na perspectiva de Eco, o artista confere ao público um papel ativo na construção do sentido, possibilitando que cada espectador ressignifique a obra com base em suas experiências individuais (Eco, 1991). Essa concepção converge com a de Rancière, ao valorizar o envolvimento crítico e participativo do público na experiência estética.

A condução cênica adotada especificamente para esse aluno só foi possível nesse formato porque ele estava em cena sozinho. Caso houvesse outro aluno, é provável que esse segundo corpo, com suas próprias vivências, imprimisse outros caminhos e significados às

histórias contadas. A questão para esse aluno era compreender que ele teve, ao longo do curso, expressões corporais muito intensas, mas as suavizou progressivamente até que a plateia pudesse acompanhar a narrativa de maneira mais acessível. Foi nessa suavização da performance que a plateia conseguiu assistir ao espetáculo de forma mais envolvente. Observou-se, então, como o estudante descobriu novos caminhos para a interpretação da narrativa, com minha orientação enquanto professor, incentivando-o a explorar diferentes possibilidades interpretativas.

É importante destacar que o aluno nunca havia feito teatro antes; essa foi sua primeira experiência. Sua concepção de interpretação teatral estava fortemente marcada pelos clichês dos modelos televisivos de encenação. Ao assistir às novelas, sem participar do processo criativo por trás da construção das cenas, os espectadores não têm clareza sobre os caminhos explorados pelo diretor para alcançar o resultado final. Esse estudante, ao iniciar as aulas, cometeu o mesmo equívoco, mas, ao longo do tempo, foi abandonando essas crenças e construindo algo novo e criativo com seu próprio corpo. Ao final de nossas arguições com a plateia, o aluno se volta para mim e diz: “Podemos fazer de outra maneira.” Na última apresentação do espetáculo, ele compreendeu que o mundo poderia ser interpretado sob diversas perspectivas.

Para nossa reflexão, observamos que, nos três diferentes contextos de representação, os estudantes imprimiram, inicialmente, modelos de condutas sociais mais coercitivos. Quando os alunos da educação básica, por exemplo, montam suas cenas, é comum se posicionarem como injustiçados. Em sintonia com essa postura, o aluno do curso livre, devido à sua experiência de vida mais extensa, também se sente desvalorizado socialmente; no entanto, diferentemente dos alunos da educação básica, ele adota uma postura combativa, confrontando aqueles que possuem perspectivas divergentes. Por outro lado, os estudantes da licenciatura, em sua maioria, ao abandonarem o sonho de atuar, ingressam no mercado de trabalho com o objetivo de buscar uma vida mais digna.

Percebemos que, ao passarem por determinadas sujeições, esses corpos tendem a reproduzir comportamentos mais coercivos, impondo tais atitudes a outros sujeitos. Esses modos de agir encontram-se ancorados em processos de controle social sobre os corpos desses indivíduos. Contudo, ao utilizarmos dispositivos teatrais como recurso de conscientização, observamos que é possível que eles escapem dessas sujeições. Ao analisarmos os três grupos após as diferentes conscientizações adquiridas por meio dos exercícios teatrais – que incentivam novas leituras das histórias encenadas – compreendemos que: primeiro, há um abandono da percepção negativa que carregavam sobre o mundo; segundo, emergem ações concretas que

possibilitam a superação de seus próprios problemas; e terceiro, desenvolve-se a capacidade de tentar novamente, caso percam a visão sobre o novo.

Verificamos que os dispositivos teatrais têm o potencial de gerar mudanças de comportamento nos alunos. Nas situações descritas, ao brincarem de faz de conta por meio do jogo de cena, os alunos descobriram diferentes realidades até então desconhecidas por eles. Desse modo, ao vivenciarem essas histórias corporalmente, por meio das práticas teatrais, as dificuldades inerentes à situação se manifestaram para os participantes. Observamos que os alunos se surpreenderam com as revelações que seus próprios movimentos em cena foram capazes de suscitar. Compreendemos, assim, que para a construção de diferentes caminhos para o conhecimento criativo no território escolar, reformulando os clichês e as opiniões pré-estabelecidas, é fundamental que os indivíduos sejam constantemente confrontados por diferentes dispositivos teatrais que provoquem momentos de surpresa e ruptura. Surpreendendo-se, eles são capazes de perceber que seus corpos não são completamente capturados pelos modelos disciplinares e de controle que visam adestrá-los. A cada "susto" experienciado na prática teatral, os sujeitos reconstroem normas e regras menos coercitivas para a própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese partiu da observação sobre os movimentos corporais aleatórios dos alunos no contexto escolar. Buscamos provocar no leitor uma reflexão, ao longo da análise das experiências observadas, sobre os fatores que levaram esses sujeitos a realizar movimentos aparentemente desconectados da disciplina da escola. Na investigação, de natureza teórica e prática, desenvolvida particularmente nas aulas de teatro, procuramos mostrar como os corpos dos alunos são atravessados por memórias de um passado que ainda os habita. Ao mesmo tempo, analisamos de que maneira essa condição influencia seu comportamento presente, levando-os a tomar decisões capazes de modificar seus futuros.

Ao longo da pesquisa, notamos que a memória mais conservadora dos estudantes era marcada por opiniões formadas ao longo de suas vivências. Tais opiniões eram transmitidas por meio da repetição de comportamentos que esses sujeitos absorviam em diferentes contextos sociais. Em sua maioria, esses padrões carregavam clichês permeados por preconceitos acerca do que seria a vida. Nesse processo, observamos a possibilidade de um sujeito subjugar o outro, buscando exercer controle sobre seu corpo. Embora esse processo social de formação da memória fosse frequentemente velado e inconsciente, ele persistia e orientava a dinâmica dos grupos sociais, no caso em questão, os territórios escolares.

Os estudantes, moldados por essa perspectiva, tendiam a adentrar os espaços escolares reproduzindo tais condutas. Contudo, percebemos que os sonhos que essas crianças carregavam com elas revelavam outros modos de vida, diferentes daqueles que lhes haviam sido transmitidos. Apesar de estarem imersos nos bordões e normas sociais, identificamos que, em algumas situações, esses sujeitos escapavam das regras que tentavam constituirlos. Foi precisamente nessa fissura sociocomportamental que as aulas de teatro encontraram seu espaço de atuação.

Por meio desse entendimento, o caminho que tomamos foi usar os dispositivos teatrais como estratégia para trabalhar tanto o conservadorismo presente nas normas sociais quanto a possibilidade de criação pela qual eles escapavam dessas normas, o que proporcionou, ao longo das aulas, uma nova forma de enxergar os alunos. Essa estratégia era solidária à concepção de memória com a qual trabalhamos: simultaneamente conservação e criação. Assim, em vez de percebermos os alunos somente sob a ótica opressora que se expressava em seus comportamentos, passamos a vê-los também como indivíduos que buscam constantemente escapar de normas que subjugam suas singularidades. O que para muitos professores parecia ser um olhar “maroto” — atitude vista como desrespeito aos mais velhos — podia ser interpretado como um símbolo da astúcia de escapar das normas. Quanto mais regras eram

criadas para conter os corpos no espaço escolar, mais os alunos se apropriavam desse território, investigando-o e opondo-se às normas impostas. Esse “jogo” corporal era para eles divertido. Não era necessário realizar entrevistas para perceber que estavam celebrando os caminhos que encontravam para fugir das sujeições escolares.

As “brincadeiras” realizadas pelos alunos durante o dia levavam os professores mais conservadores ao nervosismo. Como tudo para os alunos se transformava em um jogo de forças para ver quem burlava mais rapidamente as normas, as aulas de teatro serviram como um laboratório criativo. A própria dinâmica das aulas, que transitava por histórias pessoais e conduzia a lugares inesperados, despertava nos alunos novos modelos relacionais. Problemas eram apresentados e diferentes soluções eram buscadas. Quando saíam das aulas de teatro, aplicavam essas percepções em seu cotidiano, o que incluía as normas escolares.

Compreendemos ao longo da jornada que esses sujeitos apresentam um tempo de concentração mais reduzido. Essa constatação se deu principalmente com os alunos da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Isso significa que, em processo de construção do conhecimento, eles precisam estar interessados para se manterem atentos às atividades escolares. Tal como visto em Bondía (2002), a vivência é aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca; e não simplesmente o que se passa. Percebemos esse comportamento ao compararmos as aulas de teatro com as disciplinas mais tradicionais da grade curricular da escola. Enquanto as aulas de português e matemática adotavam modos disciplinares mais coercitivos para manter a concentração dos alunos em sala, as aulas de artes cênicas seguiram uma abordagem oposta, promovendo dinâmicas que privilegiavam regras menos impositivas. No primeiro caso, os professores estavam preocupados com o que se passava na construção do conhecimento; no segundo, o professor de teatro buscava aquilo que tocava os alunos.

Dessa forma, notamos que os estudantes respondiam de maneiras distintas a cada modelo de aula. Nas disciplinas em que o uso das regras era mais incisivo, os alunos tinham dificuldade em manter seus corpos parados na mesma posição. A norma exigia que permanecessem sentados, enfileirados, olhando para o professor à frente. Em contrapartida, nas aulas de teatro, os estudantes ficavam mais soltos, livres das cadeiras que os restringiam, e ajudavam o professor a construir as regras da aula. Ficou evidente que os jogos desenvolvidos nas aulas de teatro só podiam ser executados diante de normas claras que envolviam todos os participantes. Caso contrário, não se compartilhava a ideia da capacidade de jogo. Os sujeitos só são capazes de jogar quando, a partir de regras criadas em grupo, estão concentrados e dispostos a segui-las; nessa situação, comungam de regras menos repressivas.

No contraponto dessa experiência com os alunos da educação básica demonstrada, a que tivemos com os alunos da licenciatura em teatro e do curso livre apresentava uma maior

abertura e flexibilidade em relação às aulas de teatro. Não havia normas tão rígidas como as observadas no grupo de estudantes da escola pública, o que permitiu aos alunos desses contextos aprofundarem mais criticamente os temas abordados em sala de aula.

No grupo da licenciatura, as regras de organização da sala de aula refletiam, em certa medida, as normas tradicionais da educação básica, com o espaço físico configurado por cadeiras enfileiradas, quadro e mesa para o professor. Por outro lado, no curso livre, o ambiente de ensino era totalmente aberto, realizado no terraço da residência do aluno. Nesse caso, as únicas barreiras encontradas estavam relacionadas à própria concepção do aluno sobre organização doméstica, ancorada em padrões sociais habituais, como a ideia de um espaço organizado para que as pessoas se sentem e se posicionem em torno de uma mesa.

Ambos os espaços precisaram ser profundamente modificados para atender às demandas das práticas teatrais. Cadeiras e mesas foram deslocadas, e houve uma necessidade de desconstrução espacial, orientada pelas exigências criativas das aulas. Notamos, nesse processo, a urgência do teatro em amplificar as possibilidades corporais dos sujeitos em experiência, exigindo que os participantes explorassem os locais de maneiras inovadoras e mais criativas do que as originalmente concebidas.

Como pontuamos ao longo dessa tese, não estamos aqui querendo causar um motim dentro da escola e muito menos eliminar por completo as normas e regras dos espaços. Como afirmou Judith Butler (2018), citada nessa pesquisa, não existe espaço social desprovido de regras. Não há sentido em reivindicar uma ordem social sem regras; o que podemos fazer é buscar regras menos coercitivas. Na nossa pesquisa, procuramos mostrar o quanto o teatro pode agir nessa direção. Quando o aluno brinca de mudar o que lhe sujeita, ele está jogando com as próprias regras que provocaram a sensação de sujeição em seu corpo. Ao se colocar em relação a algo que lhe causa incômodo, imediatamente ele precisa reconstruir aquela norma ou até inventar uma nova que desconstrua o que lhe inquietava anteriormente. Essa condição é totalmente criativa e é dela que precisamos para desestabilizar as normas mais coercitivas dentro dos territórios escolares.

Ouvimos de alguns professores comentários como: “Esse aluno é muito atentado, ninguém consegue contê-lo, porém ele é muito inteligente”. O que os professores pontuam é a capacidade criativa que esse aluno tem de burlar as regras que eles mesmos desenvolvem. A pergunta que fica é: por que não construir novas normas e regras juntamente com esses alunos, tal como o teatro precisa fazer? Os professores podem se afastar das regras impositivas, buscando normas que sejam colaborativas, convidando os alunos a participarem dessa construção. Isso talvez faça com que os estudantes tenham mais interesse pela própria aula desses mestres.

Esse ponto é o que percebemos como principal nas aulas de teatro que acontecem nos territórios escolares. Sem a ajuda de todos os participantes que estão em jogo, a aula não acontece e não toca esses indivíduos.

Embora nosso objeto de pesquisa e toda a nossa estratégia fosse voltada ao teatro, as linhas de força que moveram nosso pensamento foi alicerçada na memória social, particularmente com as concepções propostas por Lazzarato (2002), que defende a memória como simultaneamente conservadora e criadora. Norteados por essa forma de pensar, pudemos perceber os comportamentos dos indivíduos no contexto escolar de maneira mais complexa, simultaneamente submetido às normas e à disciplina escolar e, ao mesmo tempo, resistente a essa submissão. Ao inserirmos todos os integrantes que conviviam por aproximadamente oito horas diárias no mesmo espaço, pudemos tecer essas relações nos parâmetros da memória apontados por Lazzarato.

Com essa concepção, desenvolvemos uma reflexão mais aberta e porosa, partindo não de um pré-julgamento social, mas de situações comportamentais que de fato aconteciam no ambiente escolar. Ao não rotular socialmente aqueles que julgam os eventos escolares de antemão, colaboramos com as reflexões teóricas de Deleuze (2010), que alerta sobre o aprisionamento do homem em suas opiniões e clichês. Nos tempos atuais, há uma necessidade desses sujeitos em repetir seus pontos de vista para se sentirem inseridos socialmente, constituindo um grande guarda-chuva protetor, constituído por esse conjunto de opiniões. Deleuze observa, no entanto, a possibilidade de se inserirem furos nesse guarda-chuva, de modo a permitir, mesmo sem a sua destruição completa, a passagem de um pouco de caos criativo por suas fendas. Nossos apontamentos vão contra a limitação da criação individual e social, visando favorecer a abertura dessas fendas. E se aproximamos Deleuze e Lazzarato, podemos dizer: a memória pode ser encarada como um guarda-chuva que, ainda que nos proteja do caos e conservando os hábitos e as normas sociais, apresenta fendas através das quais a criação pode surgir. Assim, em nossa pesquisa consideramos a memória dos sujeitos em processo de experiência como uma memória dúplice: embora ainda esteja presa às opiniões e aos clichês, pode escapar desse conjunto e se tornar criativa. Os indivíduos transitam entre passado, presente e futuro. O teatro buscou desenvolver nos alunos a percepção de que eles podem liderar essa navegação sensorial e escolher conscientemente se, no futuro, ampliarão regras mais coercitivas ou menos autoritárias.

Para tanto, voltamos no tempo com Goffman (1974), Foucault (1986) e Deleuze (1995) atualizando suas reflexões com Laval (2019) e Han (2018), e entendemos de que maneira a disciplina e o controle foram edificados na sociedade ao longo dos tempos para acalmar os homens, tornando-os seres pacíficos e obedientes às regras impostas inicialmente pelo

capitalismo e, atualmente em sua evolução, pelo neoliberalismo. Nos territórios estudados, era evidente o comportamento dos sujeitos que se deixavam levar pela sujeição, como se seus desejos fossem sequestrados e conduzidos para a única região possível: a da submissão às regras mais restritivas. A imagem do empilhamento de dominós reflete bem essa dinâmica: quando uma peça cai, desencadeia a queda das outras. Nessa metáfora, os sujeitos transmitiam suas convicções ao outro que, como se fossem obrigados, repassavam ao próximo. As aulas de teatro provocavam uma interrupção nessa queda de peças de dominó. Ao promover a reflexão e a inteligência corporal dos alunos, as aulas de teatro, de certa maneira, conseguiam levantar algumas das peças do dominó, impedindo que as demais continuassem caindo. Entretanto, se pensamos a partir de uma lógica rizomática, não podemos imaginar que exista uma única ponta desse dominó, mas sim, várias ramificações cheias de clichês que poderiam ser despertados e/ou contrapostos pelo teatro. Cada estudante despertado revelava que não precisava mais perpetuar a derrubada dos dominós, mas, em outros pontos do rizoma, cinco novos continuavam a repetir seus pensamentos tradicionais. Portanto, o professor de teatro precisava constantemente promover provocações corporais que gerassem novas reflexões, ajudando os alunos a escaparem das diferentes sujeições reproduzidas no território.

A estética idealizada por Butler (2018) corroborou e esclareceu nossos pensamentos em sala de aula. A autora pontua que, apesar de todas as regras e normas existentes, ainda é possível escapar delas. Como um farol na escuridão, Butler desbloqueia uma forma de pensar menos subjugada, abrindo caminho para uma nova capacidade de reflexão. O fato de o mundo ter sido edificado com regras duras e inflexíveis não significa que não haja saída para mudá-las. Embora não possamos destituí-las completamente, podemos torná-las mais suaves, possibilitando uma vida mais vivível.

A esperançosa frase “As nossas crianças são o futuro da nação”, tão proferida no discurso escolar, adquire significado nos pensamentos de Butler. A autora mostra que podemos enfrentar as sujeições sociais quando estamos inseridos nelas, pois é através da imersão na experiência, por meio da sujeição dos corpos, que adquirimos as ferramentas para desconstruí-las, evidenciando nossa capacidade de resistir. Ao mesmo tempo, nada que nos subjugue é imutável e inalcançável. Os alunos em processo de construção do conhecimento tornam-se o “futuro da nação” quando se mostram abertos aos eventos da vida que os circundam. Caso contrário, conforme estabelecido pelo sistema neoliberal, esses sujeitos serão seduzidos a manter a vida tal qual é, tendo suas almas sistematicamente sequestradas. As práticas teatrais, portanto, buscam provocar uma ruptura nessa cadeia.

Notamos que os alunos repetem um padrão de comportamento. Também observamos que, na Ilha de Paquetá, existem grupos folclóricos tradicionais que tentam transmitir seus

hábitos aos estudantes da escola. Contudo, entendemos que a maioria dos alunos não se identifica com essas tradições. Assim, o modo de transmitir normas convencionais ocorre pela passagem do pensamento de adultos para crianças.

Nas aulas de teatro, os estudantes repetiam esse formato, mas, quando desafiados corporalmente nas atividades teatrais, passavam a questionar suas próprias convicções. As fábulas mais coercitivas, repetidas por diferentes corpos, se deslocavam de uma impossibilidade para uma abertura infinita de possibilidades. A quebra da fábula se dava na própria concepção teatral das cenas, que começava com o modelo tradicional de fazer teatro e evoluía para uma forma contemporânea de contar histórias.

Observamos essa concepção nos outros territórios estudados: escola de teatro e curso livre de teatro. Em cada momento das aulas, os estudantes se deixavam levar por seus clichês, que eram desconstruídos pela prática teatral. Ao colocarem suas histórias em jogo, o teatro introduzia uma dúvida cada vez que a fábula era recontada por outro corpo que não o original. Os alunos se surpreendiam ao ver suas memórias modificadas drasticamente; esse momento era para nós um novo sopro de vida. Os estudantes deixavam para trás velhas percepções, impregnadas de normas coercitivas, para adotar novas compreensões de suas próprias vivências, com mais fissuras do que as anteriores.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância do ponto de partida para as aulas de teatro. A partir da experiência conduzida com os alunos, identificamos a necessidade de que eles se expressassem, trazendo à tona suas próprias realidades e as vivências daqueles que os rodeavam. Sob essa ótica, a utilização do drama (CABRAL, 2014) como dispositivo para a narração de histórias, tal como abordado por Gwizdek e Boal, mostrou-se fundamental para iniciar os trabalhos teatrais. Apoiados nesses autores, buscamos uma abordagem que não cristalizasse os alunos em uma única forma de expressão.

Paralelamente, enquanto demonstravam interesse em realizar um “teatro normal” – conforme a própria terminologia que utilizavam em aula – com referências provenientes da televisão (novelas) e do cinema comercial (blockbusters), os alunos também questionavam essas estruturas convencionais e demonstravam curiosidade por novas formas de construir e narrar suas histórias. Nesse processo, foi possível conduzi-los ao universo do teatro não realista e da performance (Schechner, 2012), promovendo uma transição de um teatro mais tradicional para uma abordagem mais contemporânea.

Os alunos passaram a compreender, de forma corporal e sensorial, que a mudança das regras de um jogo não implica necessariamente sua anulação, mas sim sua reconstrução de maneira criativa, com a formulação de novas normas mais flexíveis e mais cheias de vida.

Ao longo de toda a experiência desenvolvida com os alunos em diferentes territórios, foi possível observar como os sonhos estão profundamente entrelaçados ao cotidiano de cada um deles. Assim como a seiva que nutre uma planta, os sonhos revelaram-se de suma importância para que os estudantes continuassem a narrar suas histórias. Compreendemos que todas as formas de sonhar são legítimas e possíveis, uma vez que todos os sujeitos possuem memórias afetivas dos territórios que os circundam e os influenciam.

Dessa maneira, o processo de desvelar-se ao outro gerava certo desconforto nos corpos, pois, além de exporem suas narrativas, os alunos precisavam testemunhar suas fábulas sendo destituídas das realidades inicialmente apresentadas. A cada história recontada, os estudantes observavam seus sonhos sendo transformados e deslocados para um território desconhecido, porém mais próximo de suas singularidades. Essa dinâmica promovia uma alteração direta nos clichês que cada um carregava em relação às normas inscritas em seus corpos. Para eles, os dispositivos teatrais atuavam de forma incisiva sobre suas perspectivas de mundo e, mais profundamente, sobre as formas como imaginavam e sonhavam esse mundo.

As aulas de teatro, ao instigarem mudanças em suas concepções de sonho e ao apontarem para outras possibilidades de enxergar a realidade, inseriam nos estudantes, de forma gradual, novos modos de sonhar. Durante a experiência, esses encantamentos emergiam livres das ficções previamente construídas pelos alunos ao longo de suas vidas. As imaginações que haviam consolidado mostravam-se, muitas vezes, mais coercitivas do que as maneiras de sonhar apresentadas por outros colegas no mesmo contexto narrativo. Ao mesclarem suas histórias, os estudantes também entrelaçavam suas formas de sonhar, criando um ambiente de troca e transformação que ampliava suas perspectivas individuais e coletivas.

O teatro potencializou a nossa capacidade onírica, uma habilidade que nos impediu de nos entregarmos completamente às condições de sujeição e docilidade corporal impostas pelo sistema neoliberal. As práticas teatrais se apresentaram como uma luz que iluminou as brechas nos sonhos, permitindo que alargássemos nossa visão de mundo e enxergássemos, de forma autônoma, os caminhos sociais que estávamos trilhando. Nesse processo, transitamos, como havíamos analisado pela memória social, entre dois mundos: o conservador e o criativo. Embora distintos, esses mundos coexistiram em cada um de nós, demandando um esforço consciente para navegar nesse "mar de memórias", ora conservador e coercitivo, ora criativo e emancipador.

Assim, o teatro com a memória tornou-se dispositivo essencial para a construção da própria vida. Ao ensaiarmos, conforme propôs Boal (1991), os acontecimentos da vida no teatro, desenvolvemos nossa capacidade de escolha e de análise crítica para navegar entre diferentes formas de memória. Esse processo nos direcionou para normas menos coercitivas e

mais alinhadas com uma existência criativa e livre. Como sujeitos em formação, saímos do ensaio teatral para aplicar os resultados dessa experimentação aos acontecimentos do cotidiano, promovendo transformações em nossa forma de viver e interagir com o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/05/2024.

BUTLER, Judith. *A força da não violência: um vínculo ético-político*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: Teorias de Sujeição*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: N-1 edições, 2019.

CABRAL, Beatriz. *O movimento da significação - do drama à performance*. Revista Sala Preta, São Paulo, v.14, p. 129-142, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/88157>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo. Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. in Post-scriptum sobre as sociedades de controle. 1.ed. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. V. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 3.ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: Provocação e dialogismo*. São Paulo, Hucitec, 2006.

ECO, Humberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

- GREINER, Christine. *O Corpo – Pistas para estudos indisciplinados*. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2007.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à mutiterritorialidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. 10.ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
- KOUDELA, Ingrid. *Dramaturgia como performance alegórica*. Revista Sala Preta, São Paulo, v.21, n. 2, p. 27-48, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/198461>. Acesso em: 31 out. 2023.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAZZARATO, Maurizio. *La Mémoire Sociale: représentations et croyances*. In: Puissances de l'invention. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2002.
- MARX, Karl. *Manifesto Comunista*. Editora Soviética, 1951.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PAVI, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- PEREIRA, Marcio Dias. *Conduções cênicas: a “ação” e o movimento através dos princípios e procedimentos metodológicos de Gilles Gwizdek*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016.
- PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- PUPO, Maria Lúcia de Barros. *Para desembaraçar os fios*. In: Educação e Realidade, São Paulo, vol. 30, pp. 217-228, jul./dez. 2005b.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- REZENDE, A. M., & Coelho, D. C. (2019). *A influência dos digital influencers nas decisões de consumo: um estudo sobre o impacto das ações dos influenciadores digitais no comportamento de compra dos seus seguidores*. Revista Brasileira de Marketing, 18(1), 1-16. doi:10.5585/remark.v18i1.3891.
- RUIZ, Sandra. VOURLOUMIS, Hypatia. *Formação sem forma: caminhos para o fim deste mundo*. São Paulo: sobinfluncia edições, 2023.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SANTOS, M. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. São Paulo: Hucitec, 2007.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. de A. *O que pode a Performance na Educação?* Uma entrevista com Richard Schechner. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SCHECHNER, Richard. *Performance e antropologia de Richard Schechner*. Seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiéro. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: An Introduction*. Nova York: Routledge, 2013.

SCHECHNER, Richard. *What is performance?* In: *Performance studies: an introduction*, 2.ed. New York; London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SILVA, K. F. da. *Uma compreensão sobre o corpo no teatro pós-dramático: o corpo híbrido*. Cadernos do LINCC, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 48-59, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/clincc/article/view/14854>. Acesso em: 9 set. 2024.

ANEXO A – Imagens dos exercícios performáticos: estruturas arquitetônicas.

Figura 1 – Foto capturada pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Imagem apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2017.

Figura 2 – Foto capturada pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Imagem apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2017.

Figura 3 – Foto capturada pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Imagem apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2017.

Figura 4 – Foto capturada pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Imagem apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2017.

Figura 5 – Foto capturada pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Imagem apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2017.

ANEXO B – Exercício na sala de aula: desenvolvimento da prática por meio de dispositivos teatrais.

Figura 1 - Foto capturada pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Imagem apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2017.

ANEXO C – QR Codes para acesso aos vídeos dos processos cênicos.

Audiovisual 1 - Vídeo capturado pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Conhecendo o território: piquenique na Ilha de Paquetá. Gravação apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2018.

Audiovisual 2 - Vídeo capturado pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Construção de partituras corporais no auditório da escola. Gravação apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2020.

Audiovisual 3 - Vídeo capturado pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Exercício cênico a partir de histórias contadas pelos alunos. Gravação apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2020.

Audiovisual 4 - Vídeo capturado pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Exercício cênico a partir de histórias contadas pelos alunos. Gravação apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2020.

Audiovisual 5 - Vídeo capturado pelo professor de Artes Cênicas nas aulas práticas da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo. Prática teatral nos territórios culturais: o corpo performático. Clipe editado. Gravação apresentada na defesa da tese.



Fonte: PEREIRA, 2025.