

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Kauê Antonio da Silva Rocha

TEATRO, JOGO E ADOLESCÊNCIA:
um encontro das potencialidades do jogo quando presente na escola

Belo Horizonte
2022

Kauê Antonio da Silva Rocha

TEATRO, JOGO E ADOLESCÊNCIA:

um encontro das potencialidades do jogo quando presente na escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Artes

Orientador: Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes da UFMG

2022

Ficha catalográfica
(Biblioteca Prof. Marcello de Vasconcellos Coelho – EBA - UFMG)

792.07
R165t
2022

Rocha, K. A. S., 1998-
Teatro, jogo e adolescência [manuscrito]: um encontro das
potencialidades do jogo quando presente na escola / Kauê Antonio da
Silva Rocha. – 2022.
177 p. : il.

Orientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes.
Inclui bibliografia.

1. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 2. Artes cênicas – Teses. 3.
Teatro e juventude – Teses. 4. Teatro na educação – Teses. 5. Teatro
escolar – Teses. 6. Jogos (Psicologia) – Teses. 7. Representação teatral
– Teses. I. Figueiredo, Ricardo Carvalho de, 1982- II. Universidade
Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação do(a) aluno(a) **KAUÊ ANTONIO DA SILVA ROCHA** - Número de Registro - **2020680240**.

Título: “ **TEATRO, JOGO E ADOLESCÊNCIA: um encontro das potencialidades do jogo quando presente na escola** ”

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – Orientador – EBA/UFMG

Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo – Titular – USP

Profa. Dra. Carmela Corrêa Soares – Titular – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Belo Horizonte, 04 de julho de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Carvalho de Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 15/07/2022, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmela Corrêa Soares, Usuária Externa**, em 21/07/2022, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, Usuária Externa**, em 29/08/2022, às 22:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1564685** e o código CRC **4DAA6A1B**.

À Dinai, que me ensinou a ser adolescente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Ricardo Figueiredo, que me ensinou que orientação se faz com riso, alegria e abraço, ainda que virtual. Te agradeço por fazer desse processo algo repleto de boniteza e confiança.

Às professoras Carmela Soares e Maria Lúcia Pupo, grandes inspirações dessa pesquisa, pelo aceite em participar da banca de defesa.

Aos colegas do LACE - Laboratório de Aprendizagem Cênica. Thiago, Eneida, Júlia e Fábio, que honra foi ser colega de pesquisadoras e pesquisadores com uma escuta tão aberta e gentil. Obrigado por tanto!

À Ana, professora entrevistada pela pesquisa, pelo afeto e pelas palavras tão sinceras.

À Beto, Lú e Mariana, jovens entrevistados pela pesquisa, por me fazerem acreditar ainda mais na juventude e manter a fé que tenho na vida.

À toda equipe da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, pela atenção nas burocracias acadêmicas.

À Claudineia, minha mãe, que me permitiu viver a adolescência da forma mais plena possível. E à Vó Nanci, minha mãe com açúcar, que me faz sorrir.

À Marcelo Rocco, que me entregou duas paixões: docência e jogo.

À Aníbal José, Natasha Neves e Anderson Lopes, professores da minha vida de aluno que me ensinaram que existe a graça no aprender.

Aos amigos tantos, a quem recorri nos momentos mais felizes e mais difíceis que cercaram esse trabalho. Vocês estão aqui.

Aos moradores do Apartamento 1205, verdadeiros botes salva-vidas num momento em que tudo parecia incerto.

Às professoras Rosana Pinheiro-Machado e Débora Diniz, pelas aulas gratuitas de metodologia acadêmica, um alento para os pesquisadores perdidos em meio ao caos pandêmico.

À Capes, pela bolsa concedida.

À vida.

quando eu tiver setenta anos
então vai acabar esta minha adolescência

vou largar da vida louca
e terminar minha livre docência

vou fazer o que meu pai quer
começar a vida com passo perfeito

vou fazer o que minha mãe deseja
aproveitar as oportunidades
de virar um pilar da sociedade
e terminar meu curso de direito

então ver tudo em sã consciência
quando acabar esta adolescência

Leminski

RESUMO

Quais delineamentos o jogo, enquanto método, pode traçar para a formação - na escola e na vida - do adolescente? Essa é uma das interrogações que guiam a presente pesquisa, cujo objetivo foi o de investigar o encontro entre o jogo, elemento da prática teatral presente em diversos âmbitos da cena, e a adolescência, faixa etária plural e repleta de transformações, dentro da escola pública brasileira, na aula de Teatro. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativa, realizada através de um denso estudo teórico acerca dos dois objetos e da realização de quatro entrevistas, feitas com uma professora de teatro e três de seus alunos, a fim de extrair do compartilhamento dessas experiências questões e análises que envolvessem as temáticas do trabalho. Os dois objetos foram investigados a partir do atravessamento de variados campos, além do Teatro, como a Sociologia, a Educação e a Psicologia, e também por documentos da legislação brasileira. Nesse ínterim, pôde-se constatar como o jogo é um método que converge as vivências de sua prática em múltiplos saberes, construindo potencialidades tanto em relação à aprendizagem das artes cênicas quanto na dinâmica da vida, tal como a interrogação inicial. Quando ele se encontra com o sujeito adolescente, imerso numa rota intensa de transformações, descobertas e inserido nos processos de socialização e construção identitária, pode reverberar importantes estímulos que caminhem junto do jovem em tal rota.

Palavras-Chave: Pedagogia do Teatro; jogo; adolescência; método de ensino de Teatro; socialização.

ABSTRACT

What outlines can the game, as a method, outline for the formation - at school and in life - of the teenager? This is one of the questions that guide the present research, whose objective was to investigate the encounter between the game, an element of the theatrical practice present in different spheres of the scene, and adolescence, a plural age group and full of transformations, within the public school. Brazilian, in the Theater class. The methodology used was of a qualitative nature, carried out through a dense theoretical study about the two objects and the accomplishment of four interviews, made with a theater teacher and three of her students, in order to extract from the sharing of these experiences questions and analyzes that involving the themes of the work. The two objects were investigated from the crossing of various fields, in addition to Theater, such as Sociology, Education and Psychology, and also by documents of Brazilian legislation. In the meantime, it was possible to verify how the game is a method that converges the experiences of its practice in multiple knowledge, building potentialities both in relation to the learning of the performing arts and in the dynamics of life, such as the initial question. When he meets the adolescent subject, immersed in an intense route of transformations, discoveries and inserted in the processes of socialization and identity construction, he can reverberate important stimuli that walk with the young person on such a route.

Keywords: Theater Pedagogy; game; adolescence; theater teaching method; socialization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 UM MERGULHO NO ELEMENTO CHAMADO JOGO.....	15
2.1 O jogo: a polissemia de um campo.....	18
2.2 O jogo sob o lócus da cena: história, polissemia e diversidade.....	25
2.3 O rigor no método.....	35
2.4 Da lei à lida: um transparecer do jogo em dois documentos da educação brasileira.....	42
2.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): o jogo se firmando como método de ensino.....	44
2.4.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): seis dimensões à procura do jogo.....	53
3 O ADOLESCENTE PENSADO A PARTIR DO ENCONTRO COM O TEATRO NA ESCOLA.....	62
3.1 A arte de adolecer: perspectivas a partir da Sociologia da Juventude.....	65
3.2 Estatutos: os documentos oficiais que amparam o adolescente.....	70
3.3 Desdobramentos possíveis rumo ao encontro.....	77
3.4 O encontro.....	84
4 ANA, BETO, LÚ E MARIANA – COM A PALAVRA, PROFESSORA E ALUNOS.....	96
4.1 No início do caminho tinha uma pandemia: das dúvidas à reconstrução.....	98
4.2 Ana: uma criança que queria jogar.....	106
4.2.1 Entrando no jogo: Boal e outras poéticas da prática.....	111
4.2.2 O rigor atrelado à avaliação e à teoria.....	122
4.2.3 “Eu nem sei falar língua de adulto, cara...”: uma professora no jogo de relações com a adolescência.....	127
4.2.4 Espaço de tensão: o jogo além do Teatro nas relações em sala de aula.....	133
4.3 Lú, Mariana e Beto: três adolescentes, três universos, três entrevistas.....	137
4.3.1 Ser adolescente.....	140
4.3.2 Ser adolescente que joga.....	148
4.4 Três futuros e um passado.....	162
5 FIM DE JOGO: CONSIDERAÇÕES PARA NÃO TERMINAR.....	167
REFERÊNCIAS.....	172

1. INTRODUÇÃO

Este é o início da caminhada.

Para começar, questiono: como introduzir um trabalho de dois anos e meio, que se propõe a investigar objetos tão extensos e intensos, tendo um deles calcada em seu âmago a prática presencial, e que logo no início de sua trajetória deparou-se com uma pandemia de nível mundial?

Respondendo à pergunta, talvez a melhor forma de introduzir essa dissertação é fazendo jus ao fator tempo, que foi elemento central na construção desse trabalho de pesquisa. Na incerteza de um mundo vivendo a tensão de um vírus, a dissertação foi surgindo, entre suas reinvenções, descobertas e possibilidades. É necessário introduzir isso logo aqui, na primeira página, para que se tenha em mente o quanto a investigação caminhou de mãos dadas com o tempo, sendo um reflexo denso de um pesquisador escavando dois objetos de pesquisa em um período pandêmico.

Dois objetos. Jogo e adolescência. Duas palavras, dois universos, dois conceitos. Dentro deles, o plural. Na junção deles, o plural que se mistura, se aproxima, se confunde, se afasta, se reencontra. Investigar tais campos foi uma tarefa complexa, árida e reveladora. Conceitos que por vezes podem ser reduzidos a definições simples ganharam um novo contorno para mim, aprendiz de pesquisador, a cada encontro com os resultados da busca por entendê-los e associá-los.

Mas antes de nos atermos sobre esses objetos, com os quais vamos conviver fartamente adiante, gostaria de propor uma orientação para essa caminhada que se inicia, revelada após uma leitura logo no início da estruturação do processo de pesquisa. Com ela, busco uma forma de prosa nesse trabalho, juntando eu, pesquisador, a você, leitor.

No livro *Ensinando Pensamento Crítico* (2020), bell hooks, professora norte-americana falecida em 2021, e que em sua obra dialoga com temas como raça, gênero e educação, estrutura seus argumentos através de capítulos nomeados Ensinaamentos. Dos mais de trinta ensinamentos, dois me chamaram especialmente a atenção: o Ensinarmento 8, nomeado Conversação, e o Ensinarmento 9, Contar Histórias. Neles, bell hooks afirma o poder que tais

elementos, que dão nome aos ensinamentos, tiveram em sua trajetória enquanto aluna e professora, transformando-se em poderosos instrumentos para um aprendizado efetivo (HOOKS, 2020).

No que tange a Conversação, hooks afirma (2020, p. 83) que “ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria na aprendizagem”. A professora traz uma profícua valorização desse elemento no espaço escolar, relacionando-o ao futuro do ensino (HOOKS, 2020). Um ponto importante colocado por hooks é que “conversas não são unidimensionais; elas sempre nos confrontam com diferentes formas de enxergar e de saber” (HOOKS, 2020, p. 85). Já pincelando as primeiras aparições da escola, espaço que aparecerá constantemente nas páginas seguintes, é possível remontar na mente a multiplicidade de corpos, histórias e memórias presentes ali. Dessa forma, temos em mãos um espaço extremamente diverso e com diferenças presentes, um convite certo para o cultivo da conversação.

Em relação ao Contar Histórias, bell hooks traz uma afirmação pessoal que é de grande valia para nosso encontro nas páginas desse trabalho: “As histórias conferem à escrita uma intimidade frequentemente ausente quando há apenas teoria pura. [...] Elas se tornam a centelha que acende uma paixão mais profunda pelo aprendizado” (HOOKS, 2020, p. 91-93). Assim, algumas histórias permearão a estrutura da dissertação, de modo a amparar as reflexões teóricas que estarão em torno da dupla investigada. E são as histórias que determinam o rumo do trabalho de campo realizado aqui, como veremos logo adiante.

Inspirado, então, por estes dois ensinamentos, gostaria de aproveitar que estamos no começo do percurso para firmar neste trabalho o desejo de que possamos estabelecer uma conversa. E ainda se tratando de conversar, convoco nas páginas seguintes inúmeras autoras e autores que colaboraram muito para minha reflexão crítica do objeto de pesquisa, com os quais conversei, e que agora trazem suas palavras junto de minhas ideias para me amparar na elaboração dos resultados desse trabalho.

Movido pelo Contar Histórias de hooks, logo em breve surgirá um preâmbulo autobiográfico, onde conto o início de minha relação com um dos temas centrais do trabalho, o jogo. É a história de um jovem que tinha na cabeça apenas a ideia de um Teatro calcado na palavra e na montagem de espetáculos,

e que de repente se viu numa sala de aula, em roda, jogando e descobrindo algo que sentiria vontade de levar vida adiante.

Nessa toada, como já vem sendo feito até aqui, haverão momentos em que usarei verbos na primeira pessoa do singular, me colocando como enunciador de determinado assunto. E, na maioria das vezes, a primeira pessoa do plural irá surgir, indo junto da proposição de que essa dissertação possa ser vista como uma grande conversa entre todos nós: eu, você, as autoras e autores que aqui estão e os quatro entrevistados que ouviremos na investigação de campo.

Quando falo da minha experiência inicial com o jogo, falo da grande responsável pelo nascimento dessa pesquisa. Meu encontro pessoal com essa prática foi a fagulha que acendeu uma trajetória sedimentada principalmente nesse método de ensino do Teatro. Num certo momento dessa trajetória, ao me deparar em mínimas reações que despontavam nos corpos de adolescentes que ingressavam no espaço de jogo, um novo lampejo. Havia ali um universo a ser investigado.

Nos primeiros parágrafos, falei sobre o quanto esses dois objetos são plurais. Foi essa a força motriz da pesquisa que aqui se localiza: o interesse em escavar campos repletos de nuances, contradições, histórias, conceitos... E no cruzamento de ambos, perceber que o que já é vasto se torna ainda maior, com a multiplicidade de reverberações que aparecem no adolescente em estado de jogo.

A adolescência pulsa. Isso era algo tangível nos espaços de ensino em que atuava. São mudanças, sentimentos, expressões e formas de contato com o mundo que vão se revelando a cada encontro, a cada conversa, a cada aula proposta. Enquanto educador, ia percebendo essa potência de forma latente, me surpreendendo com esses sujeitos com os quais me deparava ao longo da caminhada docente.

Dentro da aula de Teatro, sempre optei pelo jogo como método de ensino do Teatro. Esse elemento da cena, constituído por práticas mediadas pela ludicidade e pela força da ação, foi objeto central de minha estrutura pedagógica. Através dele, sempre notei as ramificações múltiplas que eram geradas após cada prática, englobando distintos quesitos do grande espectro dessa arte da

cena. E sendo um defensor desse método, fui ao longo da minha caminhada educacional percebendo a necessidade de que o jogo fosse trabalhado de forma sensível e atenta, considerando todos os aspectos potentes que nele existem.

Isso se relaciona ao fato de que muitas vezes o jogo acaba levado para a sala de aula sob a justificativa pura e simples da diversão. A adesão a esse método, que surge de forma expressiva na agitação dos alunos, por vezes causa esse conflito, numa opção pela prática que se faz apenas para que a turma se divirta, numa total desconexão entre os jogos realizados entre uma aula e outra.

Esse problema se tornou mais evidente a partir do momento em que notei que as potencialidades do jogo, para além da aprendizagem dos saberes teatrais, também atingiam em cheio a personalidade dos adolescentes. Seres cuja identidade se constrói paulatinamente, baseada principalmente nas experiências do cotidiano atreladas à socialização que se elabora, os adolescentes, ao imergirem no espaço de jogo, encontram um terreno em que se abre uma via de mão dupla: ali, ao imergirem na pulsação da prática, vão absorvendo as diretrizes de criação do Teatro, ao passo que podem conhecer mais sobre si e sobre o outro, parceiro de jogo. Quando emergem, através da avaliação da prática e da própria caminhada da vida, vão percebendo o que esse encontro causou.

Tal fato apareceu ao longo da minha carreira docente inúmeras vezes. Aquilo que era pura observação foi materializando-se em incômodo, causado por uma necessidade de compreender melhor tais sujeitos, ao mesmo tempo em que pudesse mergulhar mais fundo no campo do jogo, escavando esse objeto tendo em mente sua conexão com a juventude. Havia diversos passos que poderia trilhar nesse caminho, e foi seguindo-os que uma interrogação se elaborou de forma mais precisa: tomando por base a amplitude do elemento jogo, como pode esse método de ensino de Teatro fazer-se um objeto de aprendizagem múltipla, trabalhando com as noções dos saberes teatrais ao passo que elabora questões inerentes à vida?

A conexão com a adolescência é o que tornou concreta a pesquisa. Conceber um trabalho que promovesse o encontro entre esses dois universos plurais foi a maneira encontrada para buscar respostas a tal interrogação. E como acontece em toda pesquisa, essa interrogação eclodiu, desabrochando em

outras perguntas que serão expostas ao longo das próximas páginas, fazendo nossos dois objetos ganharem outras dimensões.

E como começar a buscar essas respostas, então? O plano primário era a realização de uma oficina de jogos em uma escola pública brasileira, para que na efervescência da prática as interrogações advindas desse momento pudessem construir o trabalho. Porém, com a instauração da pandemia, tornou-se impossível realizá-la. Observar esse adolescente jogando, dadas as condições sanitárias do momento, não foi possível. Foi assim que a prática se modificou junto de um mundo que se reestruturava com as medidas de contenção da COVID-19, com o isolamento social e o distanciamento dos corpos.

Depois de um período de entendimento dos rumos que a pesquisa tomaria, o percurso investigativo se reestruturou. Para tal, optou-se pelo uso de uma metodologia qualitativa no trabalho de campo, na forma de quatro entrevistas realizadas com uma professora de Teatro e três alunos adolescentes desta professora. Selecionada através de uma chamada pública em redes sociais, essa docente, Ana, foi a responsável pela escolha dos alunos; alunos estes que tivessem vivenciado a prática do jogo em suas experiências estudantis.

Acima falei sobre o Contar Histórias, ensinamento trazido por bell hooks. Além de atravessar alguns pontos do trabalho nos dois primeiros capítulos, ele toma conta do capítulo final, onde surgem as entrevistas. Afinal, tudo que ali surge é originário das histórias dessas quatro pessoas que chegam nessa pesquisa para trazer suas contribuições acerca dos temas que aqui orbitam, falando das experiências que viveram e fazendo articulações que promovam o encontro entre nossos objetos. Assim, ao contar suas histórias, eles ajudaram esse trabalho - e esse pesquisador que vos escreve - a contar a história que se materializa na forma de dissertação.

Dito isto, tive em mãos para investigar as questões que nortearam a pesquisa três amparos centrais: a minha experiência como professor de Teatro, lembrada intensamente durante o processo; o novo trabalho de campo, feito na forma das entrevistas supracitadas; e todo o arcabouço teórico que foi sendo

armado ao longo do trabalho. Junto deles, a dissertação foi surgindo, desenhando-se gradativamente até atingir uma estrutura completa.

Com este cenário montado, exponho agora o mapa que determina nossa expedição nas páginas seguintes. Após esta introdução, aportamos no Capítulo 1, onde o jogo é o objeto primeiro de discussão. Nele, iremos nos debruçar sobre esse elemento da cena, percorrendo diversos caminhos a fim de termos em mãos ramificações de uma prática que, por vezes, é vista como algo que se fecha em si mesma, desconsiderando as fortes reverberações que se processam para muito além de sua realização em sala de aula. Ainda nesse capítulo, iremos ao encontro de dois documentos da educação nacional, para que possamos perceber quais as raízes do jogo encontram-se na legislação brasileira. Isso será preciso para que consigamos fazer uma proposição do jogo como método de ensino, e de que maneira isso pode se processar na sala.

No Capítulo 2, o objeto de análise é a adolescência. Mergulhando na pluralidade e diversidade dessa área, que pode ser definida a partir de variados termos, vamos dissecando o conjunto de características que mais se aproximam de um espectro geral da adolescência, captando pelo viés de alguns campos do saber, como a Sociologia, detalhes que serão de grande valia para o andamento da investigação. Assim como recorreremos a documentos oficiais no Capítulo 1, neste capítulo faremos o mesmo, indo até dois estatutos que legislam direitos dos adolescentes. Por fim, acoplando os dois capítulos, promoveremos o encontro entre jogo e adolescente, esboçando a hipótese que será desenhada no capítulo final.

Chegando no Capítulo 3, é nele onde tudo que foi conversado nos dois capítulos antecedentes se materializa, ou não, através do trabalho de campo. Quatro entrevistas foram realizadas para a pesquisa dessa dissertação. Uma entrevista foi feita com uma professora de Teatro, Ana, que dialoga com o jogo em seu trabalho em sala de aula, e com três alunos adolescentes dessa professora, Beto, Lú e Mariana.¹ Nos compartilhamentos feitos em cada entrevista, iremos buscar dentro das experiências de cada uma dessas quatro personagens aquilo que viemos investigando desde então.

¹ Para preservar a identidade de todos os entrevistados, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

São três capítulos que se misturam, um atravessando a temática central do outro, para que essa conversa que aqui teremos se faça ampla e atenta. Assim, vamos juntos adentrando nesse caminho longo, repleto de encontros, temáticas e, sobretudo, histórias.

Acredito que estamos prontos para começar.

Primeiro, encontremos o jogo, posicionando nele nossa lente.

Vamos?

2. UM MERGULHO NO ELEMENTO CHAMADO JOGO

*“Porque eu só preciso de pés livres,
de mãos dadas,
e de olhos bem abertos”*

João Guimarães Rosa, escritor mineiro.

Começamos a desvendar os territórios que norteiam essa pesquisa. Neste primeiro capítulo faz-se necessária a abertura mais ampla deste primeiro universo, o jogo, para que consigamos traçar a aliança que se desenha no encontro entre ele e a adolescência, nosso outro objeto. Através de estudos a respeito desses campos, pretende-se mobilizar novos pontos focais para a investigação, ampliando e aprofundando o terreno que iremos desenredar. É assim que seguiremos rumo às entrevistas realizadas para a pesquisa com a professora Ana e três de seus alunos adolescentes, mote do terceiro capítulo, buscando ouvir deles o que aqui discutiremos com mais atenção

Vamos também observar, a partir de dois documentos oficiais que regeram e regem as Diretrizes de ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se o método do jogo já transparece em tais encaminhamentos pedagógicos, buscando pistas para entender o que se processa no interior dessa prática quando realizada no espaço escolar. E falando em método, tentaremos conectar esse termo ao jogo, na compreensão de sua realização em sala de aula a partir dessa conexão.

Como já dito, engatilhada junto dessa procura está a adolescência, público-alvo do trabalho de investigação que aqui se realiza, na qual sublinhamos as latentes relações entre ela e o jogo na escola, evidenciando principalmente a frequente aparição da socialização como principal característica do teatro quando em contato com a juventude. Outras características irão orbitar esses mundos, e estejamos atentos para percebê-las conforme avança a compreensão a respeito da prática do jogo.

Também iremos perpassar algumas nuances do terreno da escola, buscando já estabelecer o que a vivência nesse espaço implica no cotidiano dos jovens e como essa instituição se coloca como ambiente de extrema importância para as trajetórias de vida, implicando um alto nível de responsabilidade para com os sujeitos que nela adentram.

Porém, antes de adentrar de fato na problematização teórico-crítica, abro espaço para fazer uma breve introdução autobiográfica desse tema que tanto me atravessa. Em toda pesquisa, há sempre uma motivação pessoal em seu curso, que nos provoca a partir de um incômodo, uma curiosidade ou um interesse contínuo. Na minha trilha formativa, me encontrei com o jogo no início da minha caminhada docente, e ali já me deparei com algo que gostaria de levar para a vida.

Convido vocês para essa rápida viagem, que começa abaixo.

Era a segunda semana de aulas de Graduação em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei. No hall do REUNI III², prédio que abrigava o curso, um evidente clima de ansiedade com doses de tensão rodeava minha turma. A situação era a seguinte: devido ao grande número de alunos, mais de 40, seria impossível que o grupo todo fizesse as aulas práticas juntos. Desse modo, houve a necessidade de que a coordenação do curso fizesse uma divisão entre os licenciandos, indicando que metade da turma fosse para a aula de Expressão Corporal e a outra metade para a aula de Jogos Teatrais.

Lembro de alguns colegas veteranos dando dicas a respeito das aulas em questão. Eu, novato e tateando os primeiros passos na aprendizagem do Teatro na universidade, não me importava pra qual aula iria, até que um desses veteranos me disse: “Espero que você caia na turma de Jogos. Essa disciplina é a sua cara!”. Por sorte do destino, foi para essa aula que acabei indo. E tal disciplina mudou a minha vida.

² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, em sigla, REUNI. Com este programa, idealizado e realizado durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2009), pretendeu-se expandir física, acadêmica e pedagogicamente o alcance das UF's no país. Elaborando uma série de ações com este objetivo, o REUNI foi responsável pela construção de dezenas de edifícios universitários, incluindo este citado na dissertação, onde se localiza o curso de Teatro da UFSJ.

Ministrada pelo professor Marcelo Rocco, a aula intitulada IPA: Jogos Teatrais,³ tinha como ementa a apresentação das diversas modalidades de jogos, mesclando práticas e seminários avaliativos. Adentrar no universo do jogo representou um choque mesclado a uma excitação completamente nova. Até então, minha experiência com o Teatro havia sido de exercícios que envolviam apenas o texto teatral, com vistas à futuras apresentações. Quando vi uma turma de vinte pessoas despendendo energia através de um jogo, me contagiei de imediato. Uma semente havia sido plantada, e coube a mim regá-la durante os anos da graduação. As raízes se fincaram no terreno da minha aprendizagem e os frutos foram surgindo ao longo dos anos. Os galhos seguem crescendo: estou aqui, escrevendo uma dissertação cujo mote é o jogo!

A viagem continuará pelas páginas que se desenrolam nessa dissertação.

Fiz essa inserção a partir da minha história de vida para deixar claro o impacto que o ato de jogar causou em minha trajetória, pessoal e profissional. Se pensarmos que fiz todo o primeiro ano da graduação com dezessete anos, posso afirmar que ainda era um adolescente quando aconteceu esse encontro. Ainda que um adolescente na afirmação de tornar-se um adulto, por ter ido morar sozinho em outra cidade para cursar a universidade.

Me coloco a imaginar, então, qual é o impacto causado pela oferta do jogo na sala de aula, na escola pública brasileira. Jogar com colegas de sua idade, a partir da mediação do professor que leva a prática até a turma. Quais efeitos o jogo causa na vida do adolescente? O que se aprende e se apreende da arte do Teatro a partir do jogo? Outras interrogações permeiam o universo do próprio jogo, prática tão complexa quanto a própria arte teatral, descortinando um cenário amplo, vívido, repleto de cruzamentos.

Neste trabalho, captamos um dos elementos possíveis da cena, o jogo, para elaborar tais pontos de vista. Há em mãos esse objeto, quase palpável, tamanha a intensidade com que se debruça sobre ele nessas páginas. A partir de qual lente iremos observá-lo? Começa a se fazer presente a necessidade de

³ No curso de Graduação em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei, seja no Bacharelado ou na Licenciatura, há um sistema de siglas com uma carga horária exigida para que o graduando possa se formar. Elas se estruturam em etapas, que vão das introdutórias às conclusivas, como os Estágios Obrigatórios e o Trabalho de Conclusão de Curso. A sigla em questão, IPA, significa Introdução às Práticas de Atuação.

procurarmos nos campos do saber amparos teóricos para termos mais estofos na discussão que se pretende, moldando com mais sensibilidade e compreensão o nosso objeto.

As perguntas, muitas. As respostas, seguimos conversando para tentar gerá-las. A partir de agora, amparamo-nos de fato no âmago e na amplitude do jogo para seguir nossa caminhada. Nos subtópicos seguintes, procuro colocar na mesa o termo e destrinchá-lo, pensando em sua historicidade, suas relações com a linguagem teatral, suas aproximações com signos clássicos e seu valor enquanto objeto. Entendendo bem esse elemento chave do trabalho em questão, teremos bagagem suficiente para colocá-lo frente a frente com a adolescência.

Estamos preparados?

Se sim, avante!

2.1 - O JOGO: A POLISSEMIA DE UM CAMPO

Jogo. Jogar. Jogo teatral. Jogo eletrônico. Jogo de palavras. Jogo de futebol. Jogo de panelas. Jogo de sedução. Jogo de tabuleiro. Jogo de linguagem. Jogo limpo. Jogo de xadrez. Jogo do bicho. Jogo de poder. Jogo dramático. Jogo sujo. Jogo simbólico. Jogo de improvisação. Virar o jogo. Jogo de mesa. Jogo da Verdade. Abrir o jogo.

Quatro letras, dezenas de significados.

Para iniciarmos de fato nosso caminho reflexivo, vamos nos ater ao jogo, método de ensino e criação cuja explicitação na literatura teatral é diversa, sendo um elemento importante para se compreender a construção de processos e produtos cênicos, seja no palco, na rua ou na escola; porém, tecendo uma visão crítica a respeito de uma constante desvalorização do mesmo, sendo utilizado como conteúdo vago, sem a profundidade que há, de fato, nesse exercício.

Exercício. Pensando na última palavra do parágrafo anterior, já começamos a desenhar aqui algumas problematizações a respeito dessa palavra. Jogo é o mesmo que exercício? Revela-se aqui um ponto crucial para a compreensão de nossa conversa: ter em mente a amplitude de significados que podem existir dentro da mesma palavra, numa explosão de atravessamentos,

simbologias e aproximações. Pensando nesse primeiro conflito de vocábulos, convoco Augusto Boal, que nos entrega uma reflexão profícua para o estabelecimento de uma conversa nítida.

O teatrólogo brasileiro pontua uma diferença entre jogo e exercício a partir de diferenças didáticas, reforçando a particularidade dos contextos em que são utilizadas. Para Boal, os exercícios referem-se a um trabalho calcado na reflexão física, visando o conhecimento completo do corpo e seus detalhes (articulações, músculos, atrofias), e os jogos partem da expressividade, do público, do diálogo (BOAL, 2006). Porém, afirma que “são antes de tudo *joguexercícios*, havendo muito de exercício nos jogos, e vice-versa” (BOAL, 2006, p. 87).

Aprecio essa brincadeira (ou jogo?) com as palavras, fundindo-as num termo que não existe na língua culta, mas pode surgir na linguagem maleável do universo da Pedagogia do Teatro. Significados, referências e teorias se cruzam incessantemente no terreno do jogo e dos outros termos que o cercam, só reforçando a grandeza argumentativa que esse elemento contém.

Nesse paralelo, Maria Lúcia Pupo, escrevendo sobre o jogo dramático na acepção francesa e o jogo teatral, afirma que “o mérito dessas modalidades se deve ao fato de constituírem princípios de trabalho valiosos, a serem sempre ativados à luz dos contínuos questionamentos que não cessam de perpassar as manifestações teatrais em nossos dias” (PUPO, 2015, p. 53). Veremos adiante mais a fundo sobre essas práticas, mas estabeleço nesse ínterim terminológico um diálogo com a pesquisadora, trazendo essa afirmação para o próprio termo, entendendo que são as questões que chegam até nós que entregam as usabilidades da palavra.

Se uma das características cruciais do jogo é a liberdade, como Huizinga (2010) trouxe em seu extenso trabalho, livre também deve ser o caminho que usamos para encontrar suas definições. Desdobrando-se em conceitos que se entrecruzam, como perceberemos logo adiante, o jogo é um elemento que se relaciona com as inúmeras formas de fazê-lo, afetado pelas estéticas e pelos métodos, critérios mutáveis e variáveis (GUENÓUN, 2004).

Pensando nisso tudo, precisamos conceber o jogo como elemento autônomo, que não se direciona unicamente a determinado campo do saber, como o Teatro que aqui se coloca como centro da análise. Atravessado por

inúmeras áreas, ele remonta aos primórdios da humanidade, podendo ser considerado como elemento fundador da cultura (HUIZINGA, 2010). Se buscamos entender primeiro sua complexidade, entendemos que sua inserção no universo teatral expande ainda mais sua composição, já que nele o jogo encontra diversas nuances, desaguando em possibilidades outras.

No cotidiano, o termo jogo pode acompanhar as mais diversas palavras, proporcionando através dessa junção significados que conferem ao vocabulário social interpretações variadas. Se vamos ao dicionário, podemos encontrar definições que coloquem o jogo como atividade recreativa com finalidade de divertimento e entretenimento, conjunto de regras, aposta, estratégia e esquema, vício, competição e combinação. Já etimologicamente, o jogo deriva do latim *jocus*, gracejo, graça. Assim, intui-se que o fator ludicidade está sempre permeando essa ação.

Há uma ampla literatura que engloba seu estudo, abrangendo as mais diversas áreas do pensamento humano. Há conceitos da Psicologia (ELKONIN, 2009; WINNICOTT, 2019), da Sociologia (HUIZINGA, 2010; CAILLOIS, 2017), da Filosofia e da Antropologia (DUFLO, 1999; GADAMER, 1985) e, é claro, das Artes. “Somos capazes de identificar traços de uma sociedade humana através da identificação de sua cultura lúdica e do modo como os indivíduos se apropriam dela” (RETONDAR, 2013, p. 35). Tal como poderemos perceber quando nos determos sobre o universo da adolescência, o jogo é, antes de tudo, um elemento cultural que pulsa nos cruzamentos entre vários campos do saber.

Escrevendo sobre visões possíveis acima da cena, Maria Lúcia Pupo observa:

Desde a transformação dos materiais que ocupam o espaço cênico até as conotações metafísicas presentes dentro de um texto, inúmeros aspectos envolvidos na cena têm potencial para se tornarem objeto de exame. Perspectivas as mais diversificadas - política, filosófica, antropológica, psicanalítica - podem iluminar diferentes pontos de vista esse complexo acontecimento que é a representação. A educação é uma delas (PUPO, 2015, p. 19)

Vimos anteriormente a abrangência de áreas às quais o jogo pode se alinhar conceitualmente. E como afirma Pupo na citação acima, onde aponta aspectos envolvidos na cena, tais perspectivas iluminam diferentes pontos de vida. Como neste trabalho entendemos o jogo como um desses aspectos,

conecto o ponto de vista trazido pela autora com o que pretendo estabelecer nas páginas subsequentes, atribuindo a ele o posto de objeto primeiro de nossa conversa.

Para o andamento da discussão, não irei me debruçar fartamente sobre cada um desses conceitos, mas trarei rapidamente alguns pontos originários dessas áreas que serão de grande valia para o trabalho, modelando com mais rigor nosso objeto primeiro. E, retornando à citação de Maria Lúcia Pupo, não deixemos escapar que a educação é uma das perspectivas que alumiam nosso objeto. Ela será uma espécie de farol, sempre orientando as direções da caminhada que aqui faremos.

Primordialmente, cabe pensar novamente na polissemia do termo e em suas múltiplas modalidades, comprovada pela extensa teoria que o engloba em épocas distintas e espaços diferentes. Fazendo uma breve explanação acima dos estudos do jogo, tendo em foco sua constituição não apenas na vinculação ao Teatro, mas também em outras áreas do conhecimento, temos no sólido trabalho de Johan Huizinga, historiador holandês, referência máxima para o entendimento do jogo como elemento histórico, já presente no início da humanidade. Em *Homo Ludens* (2010), o autor fornece detalhes precisos da prática, elencando algumas características que o definem, como a presença de regras e a execução em um espaço-tempo claros, além de dissertar a respeito de sua presença em áreas variadas, como a Educação e a Arte (HUIZINGA, 2010).

Desse modo, entende-se com o trabalho de Huizinga a dimensão histórica e conceitual que envolve o substantivo, conferindo ao jogo um status de patrimônio cultural que se liga nos mais diferentes campos do conhecimento humano. Isso já nos impõe a compreensão de que sempre deve haver no jogo muito mais do que uma simples execução de ações que o compõem, e sim um conjunto de práticas que o faça ter uma estrutura com objetivos pretendidos, avaliações possíveis e reverberações desejadas.

Pensando nessa última análise, a contribuição teórica do professor francês Roger Caillois é profícua. Em um de seus trabalhos, *Os Jogos e Os Homens* (2017), Caillois segue o trabalho precedente de Huizinga e costura novos fios para essa trama, expandindo a conceituação acima da perspectiva

sociológica da prática. Caillois estabelece a relação intensa entre os homens e os jogos, tal como o título da obra, dividindo para isso o ato de jogar em quatro princípios: *agon* (a competição), *alea* (a sorte), *mimicry* (a ilusão) e *illinx* (a vertigem), confirmando a multiplicidade encontrada nas formas de se trabalhar o jogo, além da porosidade latente da prática, com um princípio podendo escorrer para outro (CAILLOIS, 2017).

Outro campo do saber humano que nos auxilia na elaboração de uma concepção ampla do jogo é a Psicologia. Ao tomar esse elemento da cultura como componente decisivo nas mediações entre mente e sociedade, os estudos que advém dessa área mostram, sob o lócus dos fenômenos mentais, como jogar influencia nas relações que os seres tecem ao longo da vida, originando um espaço próprio entre os corpos.

Na busca pela dimensão psicológica do jogo, convidando esse campo para ingressar neste trabalho, temos no trabalho de dois profissionais da Psicologia e da Psicanálise algumas contribuições que estimulam as relações entre o jogo e as dimensões da mente. Daniil Elkonin (2009) e Donald Winnicott (2019) tecem teorias que nos entregam mais questões acerca do universo que envolve o ato de jogar.

Ambos trabalham principalmente com o público infantil, associando a brincadeira da criança com as descobertas latentes que permeiam essa faixa etária; porém, na ideia de uma aproximação evidente com o campo do jogo, podendo-se dizer que há nas obras uma visão sinônima entre ele e a brincadeira. Contudo, cada um dos autores envereda para um questionamento, confluindo em nossa argumentação da vastidão do universo dessa prática.

Elkonin, em *Psicologia do Jogo* (2009), reafirma a dificuldade de se compreender o jogo de forma satisfatória, tamanha a amplitude de sua existência. Para o psicólogo ucraniano, não existem delimitações, tampouco explicações, que consigam englobar as diferentes formas de jogo (ELKONIN, 2019), o que nos faz insistir na grandiosidade dessa área. Existem pontos comuns, é claro, mas o quadro do jogo consiste nessa constelação de formas e formatos que evidenciam suas possibilidades múltiplas de visão.

Na teoria de Elkonin, extremamente extensa, podemos captar duas contribuições que se fazem importantes para nosso estudo: uma que o considera

ordenador das relações pessoais e a outra que determina seu surgimento a partir da Educação. E orbitando toda a obra, há de se dizer que o psicólogo encara o jogo como uma forma de arte. Até mesmo num simples jogo de tabuleiro, Elkonin vê uma prática atravessada pelas potencialidades artísticas, seja pela dramatização ou por qualquer outra linguagem (ELKONIN, 2009).

Puxando a primeira contribuição, temos na teoria de Elkonin uma consideração do jogo como uma forma de orientar as motivações da atividade humana, sendo ele um modo de desenvolvimento das relações sociais entre as pessoas (ELKONIN, 2009). Desse modo, a partir desse argumento na teoria do psicólogo ucraniano, temos novamente a vertente da socialização estimulada por esse elemento cultural. Observada primordialmente nas brincadeiras comuns da infância, o jogo protagonizado, como é dito pelo autor, realiza as formas primárias de relação social que vão se desenrolar de outras maneiras ao longo da vida.

Antes de passarmos para a segunda contribuição, gostaria de lançar um pensamento que tive ao me deter na ideia de “motivação da atividade humana”. Pensando junto da lente da Psicologia nesse quesito, será então que, ao encontrar-se com o jogo, o adolescente tem em mãos uma prática que pode torná-lo um adulto mais autônomo e consciente; portanto, mais motivado? Não há uma resposta evidente nesse ponto em que estamos do trabalho, mas estejamos porosos para o que iremos perceber nas vozes dos adolescentes entrevistados em relação a tal temática.

A segunda contribuição de Elkonin contraria a lógica do jogo espontâneo, que aparece de forma inerente às ações da criança. Segundo o autor, o jogo surge devido à Educação, só assim sendo uma fonte de desenvolvimento das perspectivas sociais acima supracitadas (ELKONIN, 2009). Com isso, temos em mãos uma afirmação potente para o que se verá mais adiante, o jogo vinculado ao campo educacional. Ele pode e deve ser uma prática disponível em espaços de ensino, encarado como método eficaz de aprendizagem.

Agora chamo o pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott para estabelecer ainda mais visualizações possíveis do campo. Autor de inúmeras obras que versam sobre as mais diversas questões da mente, Winnicott tem no trabalho *O brincar e a realidade* (2019) uma complexa elaboração desse ato.

Versando de forma mais específica acima do termo brincadeira, Winnicott também passeia pela palavra jogo, na tão defendida perspectiva de ligação entre tais termos.

Uma das proposições mais importantes que Winnicott traz nesse livro é a colocação da ideia de *espaço potencial*, que considera ser onde se localiza a experiência cultural da vida humana, sendo determinado pela experiência de vida individual e de grande importância para o ser humano, pois é justamente ali onde ele vive criativamente (WINNICOTT, 2019).

Assim como faz a professora Carmela Soares (2010), que em determinado ponto de seu trabalho se põe a analisar essa ideia na convergência com o jogo teatral, me provoço a imaginar como essa teoria advinda da Psicanálise significa uma importante chave para entender que no processamento da prática do jogo sobrevoam inúmeras potencialidades, sendo essa ideia do espaço potencial uma delas.

Num dos pontos do texto, Winnicott diz que “existe uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e, em seguida, para as experiências culturais” (WINNICOTT, 2019, p. 89). Pensando, então, que na vida do sujeito social acontece uma espécie de atualização do brincar, assim como escreve Eugênio Tadeu Pereira (PEREIRA, 2000), acredito que uma dessas evoluções se converta na prática do jogo, vendo-o como uma experiência cultural, como falou Winnicott.

Temos em mãos, assim, diversos atravessamentos que movimentam nosso campo. Notando essa movimentação, vai ficando nítida a ideia de que o jogo é um elemento que caminha junto da história do mundo. Há a concepção, muito associada à prática, de tradição, que por vezes pode ser vista como algo rígido, numa demarcação feita pelos seres humanos que impede sua quebra.

O pesquisador Jeferson Retondar elabora uma afirmação para se pensar o jogo sob a ideia da tradição, colaborando com nossa investigação ao propulsionar mais um argumento para a amplitude desse elemento, desta vez sob a égide do desenvolvimento do mundo. Retondar conta que:

a tradição, ao contrário do que comumente se pensa, não é a cristalização de modos de ser atemporais. Suas apropriações ao longo das gerações podem ser quase imperceptíveis, mas um olhar atento e rigoroso será capaz de mostrar seu dinamismo histórico e cultural (RETONDAR, 2013, p. 67)

Por isso, entende-se que os estudos a respeito desse elemento da cultura são extremamente afetados pela época, pelo domínio dos saberes e pelo contexto em que são produzidos. Justamente por esse objeto partir do ser humano e das relações por ele desenvolvidas, é evidente que será um campo em constante movimento e mudança, dado que os sujeitos em sociedade estão num *continuum* expressivo, com transformações diárias. Desta feita, o jogo está sujeito a essas transformações, fazendo com que a forma que os seres que dele se apropriam esteja intimamente ligada às movimentações vividas (RETONDAR, 2013).

Para dar andamento a nossa discussão, tomemos a imagem de uma trama com fios sendo costurados. Passamos por áreas como a Antropologia e a Psicologia e falamos sobre o jogo atrelado ao movimento humano. Agora, a fim de compor novos retalhos para a nossa conversa, sigamos tecendo outras meadas, agora sob a linha do Teatro. Na bibliografia dessa arte da cena, a presença do jogo é ampla, acrescentando ao termo outras palavras, esgarçando ainda mais seus significados: jogo teatral, jogo simbólico, jogo dramático, jogo de improvisação, jogo de cena... Várias modalidades da prática que enriquecem o léxico teatral e confirmam a solidez do jogo, tal como já afirmava Huizinga (2010).

Partimos, então. Se a multiplicidade de teorias era tamanha nas áreas distintas do pensamento humano, ao focalizarmos as Artes Cênicas no estudo do jogo, adicionamos ainda mais possibilidades de interpretação e significado de tal prática. Façamos uma viagem pelas acepções do jogo no teatro.

2.2 - O JOGO SOB O LÓCUS DA CENA: HISTÓRIA, POLISSEMIA E DIVERSIDADE

Jogo de cena. Jogo entre os atores. Jogo de luz. Jogar com o público. Jogo para aquecer. Retomando a sequência vocabular do início do subtópico anterior, o ato de jogar está extremamente presente na cultura da cena. São dezenas de formas de aplicabilidade do termo em conexão com os outros elementos da feitura cênica. O jogo está incrustado na produção da arte teatral.

Começando a aquecer este espaço, que busca mergulhar de maneira profunda na essência deste elemento da cena, temos no trabalho de Denis Guénoun algumas importantes considerações sobre a existência do jogo. Na obra “O teatro é necessário?” (GUÉNOUN, 2004), em que tece inúmeras pontuações a respeito da dinâmica dessa arte na contemporaneidade, Guénoun traz uma visão do jogo que o coloca como algo necessário à vida:

Há teatro por necessidade dos homens de jogar. Ora, nosso mundo conhece, como outros mundos antes dele, um número quase infinito de jogos: dignos ou vis, jogos físicos, de cartas ou de signos, de piões ou peças, de papéis ou de dinheiro. O que torna necessário este jogo [o de teatro] entre tantos outros? A singularidade de seu campo e de suas regras. O teatro, hoje, está desnudado, consiste no jogo da apresentação da existência em sua precisão e em sua verdade (GUÉNOUN, 2004, p. 147)

Para o autor, o teatro transformou-se a tal ponto que o que interessa ao público e o que alimenta os atores no palco é a transparência do jogo, para os primeiros, e a sustentação do papel pelo viés dessa prática, para os últimos, na comunhão da ética com a técnica, metamorfoseando a ação teatral através de sua visão como campo de jogo (GUÉNOUN, 2004).

Quando fala sobre a singularidade do campo teatral na justificativa da existência do jogo nessa área, Denis Guénoun traça uma perspectiva importante para a discussão que estamos construindo.

Então, tudo é jogo? Se ele define, não posso e não consigo afirmar com firmeza. Mesmo apreciando as colocações de Guénoun, sinto a complexidade de encontrar uma resposta estanque para essa pergunta, e não creio que ela esteja entre um sim e um não. Mas algo é inegável: sua aparição é frequente, extremamente presente, e para algumas linguagens teatrais, o ato de jogar torna-se o pilar de sustentação do produto cênico.

Durante o percurso de escavação teórica para a escrita desta dissertação, tive um encontro com a teoria da pesquisadora francesa Florence Dupont, mais especificamente com o trabalho *Aristóteles ou o Vampiro do Teatro Ocidental* (2017), em que a autora realiza uma minuciosa arqueologia da Poética de Aristóteles, evidenciando principalmente as tensões entre a arte teatral e a hipervalorização do texto na ocidentalidade, fazendo, então, um longínquo resgate de obras e autores europeus para verificar as questões que pretende provocar (DUPONT, 2017).

Nesse encontro, uma das contribuições de Dupont que mais me afetaram foi a apresentação da autora sobre a raiz do jogo no teatro europeu ocidental, quando este era o âmago do espetáculo, principalmente das comédias romanas. Além da complexidade da missão a qual a pesquisadora se compromete a fazer, dissecando a Poética de Aristóteles e problematizando-a com noções que percorrem inúmeros momentos da história do teatro ocidental, há um recorte potente a respeito do jogo como razão espetacular, quando esse elemento teatral era o princípio da cena, guiado pelo lúdico e pelo ritualismo embutido em sua feitura (DUPONT, 2017). Como aponta a autora a respeito das Comédias Romanas, naquele momento, “os jogos não são um meio de fazer teatro, mas o objetivo do teatro” (DUPONT, 2017, p. 132).

Essa consideração reforça alguns fatores acerca da consistência do objeto que rodeamos: a presença do jogo no cerne do Teatro, cuja existência remonta aos primeiros indícios escritos do teatro europeu ocidental, e o quanto essa prática ditava os pormenores da construção da cena. “Se na tragédia aristotélica tudo depende do *mythos* [narrativa], na comédia romana tudo depende do *ludus*” (DUPONT, 2017, p. 157).

Investigando um espectro da historiografia teatral em que o espetáculo, no caso cômico, se construía unicamente em função do jogo e cuja função do ator era celebrar a produção dessa prática (DUPONT, 2017), Florence Dupont problematiza a tomada do texto como protagonista, tornando a cena espaço ficcional, e não mais espaço de jogo. Resgata também pontos de aparição do jogo conforme desenvolveram-se novas linguagens, como a *commedia dell'arte*, e chega até o trabalho de alguns teatrólogos russos, desembocando na consideração de Meyerhold **do jogo como palavra-chave do Teatro** (DUPONT, 2017, grifo meu).

A razão principal para convocar a pesquisa de Dupont é realçar o contorno do valor, da história e da colocação do jogo como objeto de extrema importância na existência da prática teatral. Nas páginas que se aproximam, veremos ainda com mais textura os relevos que se desenham sobre esse elemento. E é por reconhecer essa importância que se defenderá a necessidade de sensibilidade e planejamento quando se tem a intenção de com ele trabalhar a linguagem do Teatro na escola.

Quando contei a história do meu encontro inicial com o jogo, relembro um jovem se encantando com um tipo de criação que lhe ensinava e lhe apresentava o Teatro ao passo que o provocava a já produzir possibilidades de cena dentro de sua própria feitura. Após esse encantamento inicial, veio o reconhecimento ao longo dos anos da riqueza do jogo, tanto no que tange à sua história quanto no que tange às suas múltiplas possibilidades em contato com outros campos.

Revirando todo esse universo, podemos captar que esse teor marcante do jogo talvez seja o que acarreta sua oferta contínua nas metodologias de ensino de Teatro (JAPIASSU, 2001) podendo ser visto, inclusive, sob a tutela do método. A relação com a pedagogia, inclusive, é tão antiga quanto sua própria aparição no teatro ocidental, atravessando toda a história da Educação (COURTNEY, 2010). Por agora, vamos percorrer um pouco sobre algumas teorias clássicas do jogo no âmbito teatral, observando atentamente seus distanciamentos, suas aproximações e suas marcas, convocando a porosidade de seus conceitos para uma relação com a Pedagogia e a Educação.

Se recorrermos ao trabalho de Patrice Pavis no Dicionário de Teatro (2008), temos a letra J dominada pelo verbete JOGO e suas aplicações. Nesse abrangente trabalho, o professor francês reafirma as contribuições de Huizinga e Caillois, explora a ligação entre jogo e teatro e traça as confluências entre as artes dramáticas e a prática lúdica, explorando em algumas páginas a evidente amplitude que o jogo ganha ao se encontrar com a arte da cena. Além disso, Pavis mostra as derivações que o jogo ganha a partir da língua, no entendimento da polissemia que nele existe (PAVIS, 2008).

Partindo dessa obra, podemos explorar de maneira mais delicada a concepção do “tudo é jogo”. Num dos pontos, Patrice Pavis sugere que “em vez de buscar uma absoluta identidade entre projeto lúdico e teatral, é bom examinar o que o teatro compartilha com certos tipos de jogos” (PAVIS, 2008, pp. 220-221). Ao analisar a contribuição teórica de Roger Caillois, o autor percebe os entrecruzamentos que ambos os campos têm, entendendo a presença de um em outro, e vice-versa.

Talvez, mais do que querer compreender o jogo como o fio da meada de todo o cerne teatral, seja preciso olhar com paciência e curiosidade para a partilha latente entre esses universos. Há muito do jogo no teatro, como iremos

ver fartamente durante todo o trabalho. E há muito do teatro no jogo, basta olharmos a presença dos elementos da cena que se desenvolvem dentro do ato de jogar: há uma batalha no xadrez, há ocupação espacial no pique-pega, há construção de personagens no faz-de-conta.

Se nos deixarmos afetar por essa mesclagem entre tais mundos, observamos a comunhão que emerge, caracterizando-se por uma complementação do substantivo: o jogo teatral, expressão que surge quando sabe-se que está se utilizando do jogo para fazer teatro. Muito além de enfatizar que tudo é jogo, observamos a interpenetração existente nas duas áreas, com benefícios, desafios e potenciais para cada uma delas a partir dessa fusão.

O fato é: nessa convergência, as formas são diversas. Afiançando as teorias, há o sistema conhecido como jogo teatral, marcado pelo trabalho da pedagoga norteamericana Viola Spolin (SPOLIN, 2012, 2015) alicerçada na pedagogia de Neva Leona Boyd (CORREA, 2002); o jogo dramático na acepção francesa, vinculado à teoria do professor francês Jean-Pierre Ryngaert (RYNGAERT, 2009); o jogo dramático de Peter Slade (SLADE, 1978), pesquisador inglês que associa os comportamentos da infância com o surgimento de formas de jogo; os jogos de improvisação, presentes na construção da cena a partir da agilidade cognitiva e de um diálogo com a plateia (CHACRA, 2010; SPOLIN, 2015); e vários outros modos de se pensar, fazer e criar o jogo.

Anteriormente já se colocou em pauta a multiplicidade de significados que envolve o jogo. Agora, observando no parágrafo acima a diversidade das acepções teóricas, penso ser importante afirmar novamente sobre como os cruzamentos são frequentes, tal como pontuaram Maria Lúcia Pupo (2015) e Roger Caillois (2017). Dadas as dimensões da historiografia teatral, é uma tarefa complexa aplicar uma teoria global sobre o jogo, sendo que os conceitos que invadem esse elemento da cena partem de inúmeras formas de realizá-lo, necessitando de uma visão que se ligue a lugares e épocas. Cada uma será capaz de trazer sua contribuição, porém no esteio das fronteiras que as limitam em seus próprios contextos e conceitos (FÉRAL, 2015; SPOLIN, 2017).

Ao falar sobre as técnicas teatrais, que defende como sendo como técnicas da comunicação, Viola Spolin é enfática: “As técnicas teatrais estão

longe de serem sagradas. [...] A realidade da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e lugar” (SPOLIN, 2017, p. 20). Elaborando a fala de Spolin para direcioná-la ao termo que aqui encaramos, ainda mais por surgir a ideia da comunicação, penso que assim como as técnicas teatrais não devem ser sacralizadas, as palavras que marcam a literatura da área também devem se distanciar de uma rigidez que as coloca numa estagnação conceitual.

Observando esse caminho, o jogo, como aqui colocado no trabalho, vai ao encontro da tão citada polissemia de significados, o que inclusive faz dele um elemento que se aproxima da adolescência também nesse quesito, o da diversidade semântica. Por um momento, penso em de que forma orientar essa dessacralização sem desvalorizar o âmago que há no jogo.

No prefácio do livro *Questões sobre a ética e a inocência do método* (2015), a antropóloga Débora Diniz traz algumas afirmações que me auxiliam em tal orientação. Comentando sobre neutralidade e imparcialidade de métodos, conceitos por vezes defendidos no ambiente da pesquisa, Débora Diniz pontua que para atravessar essas ideias, nós “usamos a imaginação para produzir conhecimento. Não abdicamos de métodos. Há regras de linguagem e produção do conhecimento, a isso chamamos de técnicas de pesquisa e critérios de validação de nossos resultados” (DINIZ, 2015, p. 2).

A autora reconhece a permanência dos métodos e deixa claro a existência das regras, tal como todo jogo. Mas ao trazer a ideia da imaginação para o processo de produção de conhecimento, Débora Diniz oferece para esse trabalho um elemento extremamente caro, que é um dos pilares da execução da prática analisada. Ao imaginar, as fronteiras não deixam de existir, mas tornam-se mais permeáveis, reconhecendo as unidades de cada conceito ao passo que permite atravessamentos possíveis. Desta feita, fica o convite para que ao pensarmos no jogo e suas teorias, estejamos prontos para imaginar junto das ideias que cercam a palavra.

Assim, dada a complexidade conceitual, torna-se importante, a partir de agora, realizar uma escolha terminológica a fim de prosseguir nossa conversa com mais objetividade. Respeitando toda a história do jogo, validando as regras, como apontado por Diniz (2015), e compreendendo a polissemia inserida no

termo, opta-se por retirar uma complementação da palavra, utilizando apenas jogo para o andamento do trabalho. O jogo, nessa dissertação, é entendido como elemento da prática e do estudo teatral, sendo um método comum e eficaz para a criação, o treinamento, o entendimento e o aprimoramento da cena, composto por exercícios que vão desde à brincadeira tradicional até a mais complexa imersão em ensaio, passando por dinâmicas corporais, sensoriais e improvisacionais, e com a ludicidade em sua órbita na maioria das vezes.

Porém, necessito afirmar: é um risco delimitar o objeto nessa definição, dado que, como reforçado nas páginas anteriores, temos em nossa frente um campo extenso, repleto de interpretações e podendo ser observado por inúmeros vieses. Encontro na colocação interpretativa do termo exposta no parágrafo anterior a opção mais próxima do que busco trazer nesse trabalho, que se propõe a tentar abarcar ao máximo a amplitude do objeto, seguindo algumas análises de modo mais direto, mas trazendo consigo as distintas possibilidades nele existentes.

Sabendo disso, tal entendimento elaborado aqui sugere uma concepção abrangente para o jogo, sublinhando elementos comuns desse elemento nas práticas da cena. Mas, para que o objeto jogo não se torne algo observado apenas por ela, notas surgirão em momentos específicos, na busca por explicitar de forma mais concreta de qual jogo se fala em determinados excertos.

E seguindo rumo a outro termo, vimos que até agora a palavra MÉTODO surgiu algumas vezes no texto para acompanhar o jogo, trazendo mais uma forma de se referir a ele. Entretanto, dualidades entre método e metodologia costumam deixar intrincadas discussões em que ambos os termos aparecem. Abro aqui, então, uma brecha para explicitar uma defesa da conceituação do jogo como método de ensino, escolha que faço nessa dissertação para firmar bem o objeto. Trazendo como principal referencial teórico desta temática as pesquisas da professora Lucia Gouvêa Pimentel, temos algumas pontuações que marcam as diferenças e os contatos entre ambos os termos, sendo necessário esclarecer a opção por uma delas.

Envolvendo reflexões no campo das Artes, Lucia Pimentel (2008) elabora o conceito de método utilizando-se da metáfora do caminhar, entendendo esse elemento da pesquisa como algo que tem direcionamento, sequência e abarca

um conjunto de princípios orientadores de ação (PIMENTEL, 2008). Ao afirmar que o método é um caminho, a professora pontua que há nele a vontade/necessidade de se chegar a um fim. Utilizando-se de um método, ordenamos um trajeto (PIMENTEL, 2008).

Metodologia, na concepção de Pimentel, é um conceito que se direciona para o conjunto, tendo inserida em si as intervenções de variados métodos, ou seja, integrando ciências diversas e elaborando o que a autora chama de espiral (PIMENTEL, 2008). Nesse viés, ela faz a gestão da criação de novos métodos, que por sua vez inspiram novas metodologias (PIMENTEL, 2008). Falamos acima da porosidade dos conceitos, e essa afirmação última corrobora, através de outros termos, a ideia da invasão de uma ideia na outra, com uma promovendo a existência da outra.

Penso o jogo como um método ao visualizar o caminho rumo a um fim. Joga-se na escola com vários objetivos, sendo um deles a aprendizagem das potencialidades, técnicas e possibilidades da linguagem teatral. Ele é um dos métodos inseridos nas metodologias do ensino de Teatro, estando outros disponíveis para tal fim: produção de peças, estudos teóricos, leituras dramáticas etc. Reforço também que esse pensamento é uma compreensão que tenho enquanto pesquisador, não caracterizando a teoria geral desse campo. Como visto nos cruzamentos analíticos que anteriormente foram expostos, existem diversas concepções teóricas acima de nosso objeto. Encará-lo a partir do entendimento da noção de método foi algo que me provocou a observar a prática em contato com a Pedagogia do Teatro.

Logo iremos nos direcionar para a necessidade do rigor na organização do jogo em sala de aula, mas já desponta aqui um dos feixes que alumiam essa questão: há orientação, sequenciamento de ações definidas e a ordenação de um trajeto. Se há trajeto, há a necessidade de ter-se bem definido o que o posicionamento de determinados jogos no processo em sala irá provocar. Com isso, seguimos a conversa com mais uma explanação dessa prática, aumentando a carga de colocações que rodeiam o jogo.

Apresentados esses pontos, vamos adicionando mais contornos a todo o assunto que nos cerca. Essas teorias estão abertas à ligação com as metodologias de ensino-aprendizagem, sendo comumente passíveis de

proporcionar o conhecimento do Teatro. Como posto na defesa do método, através dos jogos, os alunos podem encontrar os meandros do fenômeno cênico, caminhando na descoberta das características teatrais de uma maneira lúdica, calcada em uma energia intensa e em uma prática que se desdobre para as mais diferentes reverberações.

Curioso é que o próprio Guénoun defende que não há relação entre teatro e aprendizagem, com abordagens que visam adquirir conhecimento (GUÉNOUN, 2004). Discordo desse ponto de vista, pois vejo que sob a mediação da linguagem do Teatro, inúmeros parâmetros da vida podem relacionar-se ao ato da própria apreensão do fazer cênico. Em sala de aula, jogando, aprende-se não só o Teatro, mas as dinâmicas da vida em sociedade, tal como já preconizado por Spolin (KOUDELA, 2017).

Certo. Temos um espectro do jogo em variadas formas. Porém, tanto se falou sobre esse elemento por aqui que não basta apenas elogiá-lo, justificando sua existência e permanência a partir de seu valor histórico e lúdico. Torna-se preciso sublinhar algumas linhas que conclamem a defesa desse tipo de método enquanto algo realmente efetivo, visando que o encontro com o público adolescente aconteça a partir de sua riqueza, alimentando as vivências dessa categoria social com o que há de potente em si.

Me deixo afetar novamente pelas primeiras lembranças da descoberta do jogo inserido no teatro, que contei no início do capítulo, para tecer os argumentos em que acredito serem contundentes no que tange à tal prática vinculada ao ensino. Relembro também a pontuação de Patrice Pavis, enxergando a partilha de universos e a penetração em ambos os mundos entre jogo e teatro (PAVIS, 2008).

Tentando subverter um maniqueísmo entre o jogo ser bom ou ruim, me ponho a pensar: o que há, afinal, de necessário no jogo, no sentido trazido por Guénoun, que justifique sua permanência e sua presença nas metodologias de ensino do Teatro? A priori, consigo vislumbrar algumas possibilidades, mas no recorte deste trabalho, conectando a adolescência ao que proponho defender, trago uma colocação.

Diz-se muito das aproximações entre teatro e vida. Na seara de palavras que abriu o primeiro subtópico, lá estava a expressão “jogo da vida”. E na vida

temos o elemento tempo. No ritmo incessante que o cotidiano moderno vem trazendo, por vezes esse tempo se faz pouco aproveitado. O jogo vem na contramão da desatenção que tal ritmo acarreta, abrindo um convite para que o vivente dele usufrua de forma plena. E levar o jogo para a escola:

significa ensinar a aproveitar com qualidade os tempos possíveis que se tem com a finalidade de torná-los tempos qualitativos. Ainda que o tempo físico não caminhe necessariamente com o tempo do prazer e da fruição do jogo, os indivíduos, ao saberem que têm um limite externo demarcado para usufruírem desse espaço através do jogo, irão, uma vez motivados para tal, construir caminhos e alternativas para extrair o melhor que podem de si e do próprio jogo (RETONDAR, 2013, p. 78)

Entender o jogo como necessidade fundamental da vida (RETONDAR, 2013), que promove um bonito fluxo de encontros entre vários mundos, com o afeto, a imaginação, o sonho, a criatividade e a abertura para vivências distintas sobrevoando a experiência da prática. É essa concepção a qual defendo primordialmente para justificar a presença do jogo de maneira maciça na escola. Aprender jogando. Aprender teatro jogando. Aprender detalhes da vida jogando. Aprender minúcias da adolescência jogando.

Por fim, descortina-se um gancho para o próximo subtópico. Justamente por sua expressividade em contato com os alunos, a prática corre alguns riscos. Um dos mais críticos é o descarte de jogos teatrais em sala de aula sem a visão de sua devida necessidade. Ao falar sobre o engendramento de formas teatrais sem buscar seus sentidos, Vera Bertoni dos Santos afirma:

De modo geral, observo que essas práticas parecem esvaziar o processo de criação teatral da sua condição de jogo, seja pelo caráter meramente reprodutor que tendem a assumir quando inspiradas por concepções empiristas, para as quais *o importante é o resultado (a montagem teatral) e a cópia é a maneira mais eficaz de os alunos chegarem até ele*, ou pelo caráter preponderantemente espontaneísta, de fundo inatista, das abordagens do tipo *jogo pelo jogo* para as quais *tudo está bom, pois o que interessa é explorar as potencialidades do aluno* e qualquer intervenção do professor é vista como *um freio à atividade criadora* (SANTOS, 2012, p. 58-59).

Nessa fala da professora, que expõe um dos riscos acima introduzidos, fica evidente que os processos de constituição do teatro na escola podem tomar caminhos instáveis caso não sejam colocadas as doses de importância existentes nessa trilha. E, ao citar a expressão “jogo pelo jogo”, Santos nos desvela um dos mais frequentes choques entre o valor desse elemento da cena

e a oferta em sala de aula, que tem por consequência o esvaziamento e o esgotamento dessa prática.

Nesse ínterim, colocada em nossa conversa a potencialidade que acredita-se haver na essência do ato de jogar, cabe abrirmos em nosso espaço de discussão um ponto que converge, de certo modo, a essa defesa da relevância do jogo; porém, adotando a rota contrária: o descaso com o jogo quando levado de maneira descontextualizada, e a adoção de um possível comportamento profissional para evitar tais questões.

2.3 - O RIGOR NO MÉTODO

Dentre os incômodos que cercam a presença do jogo na sala de aula, faço questão de dissertar a respeito de um deles, altamente contagioso, espalhando-se por salas de aula sob a tutela de professores descompromissados com uma prática que seja realmente efetiva no que tange à aprendizagem do teatro e dos próprios efeitos do jogo. Esse incômodo parte do oferecimento de jogos sem uma preparação prévia, estudada com sensibilidade e cuidado antes de ser levada até aos alunos, tampouco estruturada a partir da necessidade de se constituir um processo coerente de aprendizagem. É o famigerado “colar de jogos”, como bem apontou Maria Lúcia Pupo (2015).

No subtópico anterior, passeamos pelas alamedas que direcionam o caminho que marca a potência e a efetividade do jogo teatral na escola, prática que expande a validade de sua realização para diversos fatores. Ao penetrar no espaço de jogo, não há apenas a possibilidade de se aprender os componentes da linguagem teatral. Há ali, cercando a proposta, o convite para mergulhar em elementos da vida. Aprender o teatro é o objetivo primeiro, mas a porosidade da prática torna possível essa segunda questão.

Ainda: as sensações positivas de jogar na escola, na pulsação da ludicidade que ecoa a cada passo, conferem a esse método um caráter de aprovação. A presença do signo da brincadeira, apreciada quando a imersão é completa; a diversão; o riso; a galhofa; o próprio fato de se promover um método de ensino que não configure o esquema alunos nas carteira e professor na mesa,

um respiro para os estudantes exaustos de um cotidiano monótono... Tudo isso vai sendo atraído no ímã do jogo, elevando tal elemento a uma aprovação frequente.

Essa visão parte, principalmente, de minha experiência pessoal como professor de Teatro e oficinairo. Percorrendo minha caminhada profissional em muitos espaços de ensino-aprendizagem de Teatro, notei como a presença do jogo é constante. Quando fiz parte do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) - Teatro, eram frequentes as aparições da prática em nossas reuniões, com colegas trazendo as impressões advindas dos alunos após os jogos.

Foi justamente nesse período, durante a permanência no programa, que pude conceber um outro lado da adesão da prática, vendo frente a frente o colar de jogos do qual Pupo falou. Havia uma oferta incessante de jogos e brincadeiras para as turmas, os mais diversos possíveis, com um retorno sempre pautado na diversão e em adjetivos positivos: legal, bacana, animado, energético.

Entretanto, me pondo a analisar com mais cuidado a sequência das aulas que eram trazidas, fui notando a falta de ligação entre uma e outra. Numa semana, determinado jogo trabalhava a noção de grupo. No outro, a espacialidade. Na aula seguinte, improvisação. Por um momento, cogitei a hipótese de que havia uma escolha por trabalhar elementos distintos devido ao tempo de aula, ou porque nas aulas posteriores tudo se ligaria. Qual foi minha surpresa ao perceber, com uma apresentação mais específica das aulas destes colegas, que os jogos eram levados a partir da aprovação da turma. Além disso, uma proposta realizada numa semana acabava negando a outra, pois o que era aprendido em uma aula desaparecia nas aulas seguintes, embolando os conceitos práticos, no que imaginei ser um *self service* teatral: escolha o que quiser saborear.

Já que fiz esse chiste com a alimentação, tomemos isso para montarmos juntos uma imagem. Vamos imaginar que iremos estruturar um cardápio para um restaurante, que atende determinado tipo de público e é especializado em determinado prato. Para que exista harmonia nesse cardápio, precisamos entender quais opções de refeição se ligam umas às outras, estabelecendo um

parâmetro coeso com o que é oferecido no ambiente. Se minha especialidade é comida oriental, ficaria deveras estranho inserir no cardápio uma feijoada.

Pilhérias à parte, retornemos ao teatro na escola. Há a necessidade de se trabalhar essa linguagem em sala de aula. Sabendo disso, de que modo organizo meus planos de aula - meu cardápio - a partir de tal especialidade, a arte cênica? É imprescindível que haja uma visão atenta de cada ação planejada, cada jogo inserido, cada intenção pretendida, pois, ao final da caminhada, tem-se de estar satisfeito. E pra essa satisfação surgir, só sabendo que o percurso foi efetivo: aprendeu-se os elementos da cena e sabe-se qual é a intencionalidade de cada jogo.

Contudo, seria ingenuidade pensar que basta o alimento para estar satisfeito. Enveredando por essa comparação com a alimentação, é preciso entender que há uma distinção entre o ato de se alimentar e o ato de estar nutrido. A alimentação é ação; a nutrição é a assimilação dos nutrientes para que o corpo se aproveite funcionalmente do que nele chegou. Posso estar alimentado, mas sem estar nutrido, visto que o que comi pode não me beneficiar, dada a qualidade do que foi ingerido.

Nessa metáfora concatenada ao jogo, a realização de uma prática desconexa seria a imagem de um corpo alimentado, mas não nutrido. A ação foi feita: jogou-se em aula, coisas surgiram, divertiu-se... Mas o que o corpo absorveu daquilo? Qual a potência vital no que foi feito? No que isso irá se desdobrar?

Penso que para que o aluno se sinta realmente nutrido, com corpo e alma alimentados, é preciso que ele consiga absorver de fato os nutrientes todos que o alimento lhe oferece; no caso do jogo, todas as potencialidades inerentes à prática, alinhada a uma sequência que esteja em conexão evidente com o trajeto pretendido. Como isso pode ser feito? Com uma visão atenta e rigorosa do docente em sala de aula, completamente alinhado ao plano que tem em mãos para lançar o jogo de forma eficaz no espaço de ensino. Guardemos rapidamente esse ponto. Logo retornaremos a ele, em busca de uma argumentação sólida.

Captando uma das afirmações do parágrafo anterior, falando sobre sequenciamento e em direção da defesa da ideia do jogo como método, trabalhada nas páginas anteriores, afirma a professora Lúcia Pimentel a respeito

da organização metódica: “Todo método está baseado num sentido de ordem. Essa ordem é o arranjo de algo a partir de algum parâmetro. Ordem implica em organizar, traçar uma seqüência a ser seguida, ordenar elementos para maximizar o trabalho com eficiência e elegância” (PIMENTEL, 2008, p. 13). Ao alinhar essas características ao método, denota-se a importância de um sequenciamento de ações, cujo planejamento transparece na prática.

Por isso, se deseja-se trabalhar a partir do jogo como método de ensino do teatro, urge a necessidade do comprometimento com as ações lançadas no ambiente de aprendizagem. Tentando tornar concreto o que aparece na afirmação de Lucia Pimentel, pensemos num exemplo. Se o parâmetro é trabalhar dramaturgia, um dos elementos da cena, através do jogo, meu planejamento pede que eu me debruce sobre práticas de jogo que rodeiem esse parâmetro.

A questão crítica é que, muitas vezes, não há nem parâmetro para ordenar o sentido da aula. Há a necessidade de aprender Teatro, então o jogo surge como possibilidade útil para se vivenciar tal universo. Munido de uma metralhadora que, aula após aula, dispara jogos sem contexto, mas que partem do teatro, o profissional que não se compromete a uma visão sensível do jogo como método prejudica a compreensão da arte cênica como algo construído através de um planejamento minucioso. Joga-se muito, mas não aprende-se nada.

Nesse sentido, Jean-Pierre Ryngaert, em sua obra *Jogar, Representar* (2009), fornece um termo que colabora com a discussão, endossando a perspectiva do planejamento sequencial. Ryngaert fala a respeito da existência da progressão, ação que será a chave do início do trabalho, seu andamento e sua finalização. O autor especifica que no próprio aquecimento já deve existir a relação com o restante do trabalho, sem que fique flutuando como dispêndio de energia. Também pontua que a realização do trabalho faça sentido para o grupo, o que denota a importância de comunicação atenta durante a prática (RYNGAERT, 2009).

A prática de Jean-Pierre Ryngaert, que traz essa afirmação advinda do seu trabalho como diretor, ocorre no contexto de um grupo de pessoas interessadas em aprender a arte teatral no âmbito profissional, o que difere da

escola pública. Mas isso não impossibilita a aproximação com a vida do professor e com a especificidade da progressão nesse espaço. Conectando as práticas e trabalhando a comunicação com a classe, o professor pode fazer daquele ambiente um lócus importante de criação artística.

Ainda sobre a percepção do método, diz Lucia Pimentel sobre o ato da escolha (2008, p. 13):

A adequação diz respeito a uma escolha, no seu sentido lógico mais apurado e revela o ponto de vista pessoal de quem escolhe, uma vez que o que é adequado para um indivíduo obrigatoriamente pode não ser para outro. Indica, ainda, o paradigma em que o indivíduo está atuando: a escolha do caminho adequado está intimamente ligada ao conjunto de regras e das teorias em que se está operando.

Se nos atermos para essa afirmação, temos dois pontos importantes para a discussão. Um deles diz respeito à diversidade profissional, colocando à mesa a amplitude do ensino de teatro. O outro insere em nossa conversa a necessidade de pensar a adequação do jogo ao sistema em que se opera. Pensemos neles.

Existem milhares de profissionais dentro do amplo universo da Pedagogia do Teatro. Cada um com suas formações, suas histórias, seus objetivos, suas compreensões acerca de uma linguagem artística extremamente diversa. Reconhecer o jogo como método e utilizar-se dele para o trabalho com o teatro na escola é uma opção. Como veremos logo adiante, pouco transparece dessa prática em documentos oficiais, reforçando então uma hipótese da colocação do jogo no percurso pedagógico devido à adequabilidade de sua transmissão.

Porém, já introduzindo o segundo ponto e ligando-o ao primeiro, sempre deve-se conectar a prática utilizada às operações que se desenvolvem no processo das aulas. Ilustrando de maneira nítida, pensemos, por exemplo, que há o desejo de realizar uma montagem para encerrar o período letivo. Esta é a operação principal. Como o professor irá se dispor do método do jogo para realizar as etapas dessa tarefa? Essa interrogação é uma aliada para que se consiga tecer um planejamento cuja estrutura atende às especificidades desse elemento que aqui estudamos com tanta profusão.

Insisto nesses pormenores porque acredito veementemente na eficácia do jogo como método do ensino de Teatro e todas as potencialidades nele existentes, o que configura a chance de um encontro intenso e revelador com o

público adolescente, que por meio dele pode processar inúmeros detalhes de suas identidades e de sua caminhada na socialização que se desenrola pelo espaço escolar. Contudo, se apresentado de forma confusa, o jogo perde essa potência.

Dessa forma, o incômodo central é perceber que alguns elementos comumente presentes no jogo, como a diversão e o riso, acabem gerando, por parte de alguns profissionais, um disparo de práticas descontextualizadas, desfazendo a potência de teatralidade que pode estar presente ali. Posta essa necessidade de apuro, cuidado, visão e planejamento no universo do jogo na escola, busco formas de encarar a prática como algo valioso, que pede uma sensibilidade em sua seleção, na escolha de um caminho potente para todos os envolvidos na prática.

Para então propor um caminho possível nesse viés, tomo de empréstimo uma palavra trabalhada com eficácia por Paulo Freire e pelo professor norte americano Ira Shor no livro *Medo e Ousadia* (2021): é necessário que se tenha rigor nos processos educacionais.

Palavra que assusta a priori, comumente vista como algo inflexível e austero, o rigor, na proposição feita por Freire e Shor, surge como um formato de aprendizagem que trabalha a criticidade e a comunicação, provocando as pessoas que com ele se encontram a ativamente buscarem os saberes e as respostas (FREIRE, SHOR, 2021). Diz Freire: “Temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que “rigor” não quer dizer “rigidez” O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo.” (FREIRE, SHOR, 2021, p. 135).

Aprecio a colocação desse elemento pela dupla de professores, que o veem como um precioso aliado na busca pela educação libertadora, tema-base da obra de Freire e que é um dos norteadores da conversa com Ira Shor. Confluindo o poder que a Arte e o Teatro tem nessa perspectiva e convocando o jogo, imagino que o rigor é de grande importância para o processo de tal prática.

Adotando essa perspectiva, o docente que decide trabalhar com o jogo se propõe a organizar uma vivência mediada pelo fazer lúdico que esteja alinhada com a operação planejada ao passo que está atento com a importância

da tarefa que se dispõe a empreender, entendendo a realização do jogo como uma potencialidade vivaz dentro do espaço da escola.

De todo modo, isso não requer a reinvenção total de um fazer. O que se pensa é rever o modo de atuação. Diz o professor Graça Veloso:

O jogo teatral, tão recorrente em nossa sala de aula, continuará sendo trabalhado como jogo teatral, porém, não se completará por si mesmo, como geralmente tem ocorrido. Ele será utilizado para se compreender e apreender os mecanismos de fazeres do corpo. Essa formação só se completará, entretanto, quando for acompanhada de possibilidades de utilização das tecnologias aplicadas ao espetáculo e conectada aos aspectos teóricos, históricos e contextuais dessa prática (VELOSO, 2016, p. 41)

Ao colocar a ideia de que o jogo não se completará por si mesmo, Veloso pontua uma consideração que é precisa: propondo o rigor, buscamos a realização da prática do jogo sabendo que ela se esgarça para potências que extrapolam as fronteiras de sua prática. Nada acaba ali, com a finalização do exercício. A vinculação às possibilidades outras, no teatro e na vida, solidificam um objeto que perpassa o puro ato de jogar.

E se falamos de sequência, é imprescindível que ele esteja rotacionando todos os aspectos que envolvem a cena. Isso não quer dizer que necessariamente todo jogo irá dialogar com tudo, mas tem-se a compreensão de que ele é parte de um processo, em conexão a toda a manufatura que envolve a criação teatral em seu complexo sistema.

Além disso, cabe um parênteses necessário nessa discussão acerca do rigor direcionado ao jogo: não se deve transformar a condução da prática em algo extremamente rígido e imutável. Mesmo na busca pela ordenação e pela coerência, ajustada ao percurso pretendido, a flexibilidade do jogo é mais uma nuance do objeto que deve constar nos processos educacionais. Afinal, se o território da escola brasileira é instável e surpreendente (SOARES, 2010), há de ser preciso, em algum momento, que a estrutura planejada se reinvente.

Tornar o processo flexível, em vistas daquilo que o caminho fizer surgir, faz com que o rigor do método ganha outra tonalidade, visando o estabelecimento de processos coerentes mesmo nos desvios de rota. Certamente, o que for preciso ser alterado não irá fugir completamente do

objetivo previamente pensado, provocando o professor a explorar dentro da prática outras formas de chegar ao ponto pretendido.

Feita toda essa rotação em torno do objeto jogo, precisamos entender, agora, como os documentos que regem o ensino brasileiro apresentam as metodologias do ensino de Teatro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular evidenciam o jogo? Essa interrogação é o chamariz do próximo subtópico, para procurarmos nesses espaços legais como é trabalhado o teatro na escola e como o jogo transparece nas páginas desses documentos.

Estar ou não evidenciado nos documentos não é uma garantia de que o jogo seja levado para a sala de aula, tampouco que sua presença, quando acontece, esteja alinhada ao que viemos defendendo. Todavia, em uma conversa onde pretende-se abarcar as mais variadas tonalidades desse objeto, é importante caminharmos por eles para que nossa paleta vá ganhando outras cores. Estejamos munidos de uma lupa, buscando ampliar nas frestas onde podemos encontrar sinais de jogo.

2.4 - DA LEI À LIDA⁴: UM TRANSPARECER DO JOGO EM DOIS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde o ano de 1996, o ensino de Teatro é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei Nº 9294/96 institui a obrigatoriedade do ensino de Arte, sendo o Teatro uma das linguagens inseridas neste campo do saber, ao lado das Artes Visuais, da Dança e da Música (BRASIL, 1996). Desta feita, há o amparo legal para que se defenda o ensino e o trabalho com a Arte na escola. Entretanto, mesmo com a LDB de 1996, pode-se afirmar que o cenário para o ensino de Teatro nas escolas brasileiras, norte deste trabalho, não é exclusivamente favorável.

Isto porque como a LDB não confere a obrigatoriedade da oferta exclusiva de cada linguagem específica, é inserido no bojo da aula de Arte as quatro

⁴ O nome deste subcapítulo é inspirado na dissertação TEATRO NA ESCOLA: DA LEI À LIDA (2011), defendida pela pesquisadora Danielle Rodrigues de Moraes pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei.

linguagens, ficando a cargo do professor do componente curricular decidir qual(is) linguagem(ns) irá trabalhar com a turma. São poucos os estados que trazem em seu currículo o ensino de Teatro obrigatório numa aula específica para o ensino desta área de conhecimento. O Rio de Janeiro, estado da professora entrevistada para a pesquisa deste trabalho, é um deles.⁵

Essa miscelânea de linguagens artísticas presentes dentro de um mesmo componente curricular sempre foi um sintoma preocupante do descompromisso com a Arte na escola, visto o famigerado sistema de polivalência, que marcou as aparições iniciais da linguagem artística no espaço escolar, quando o educador, este podendo ser diplomado em Pedagogia e ministrando a disciplina de Educação Artística, amalgamava todas as formas de expressão da Arte em uma mesma aula.⁶

De todo modo, mesmo com as agruras constantes, com a LDB aprofundando a presença da Arte na escola, temos em âmbito federal dois documentos que deram e dão um subsídio para o professor em sala: os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, essa mais recente, criada à luz dos PCN (IAVELBERG, 2018; LIMA, 2020). Com campos redigidos com base em referenciais teóricos da bibliografia artística, tais documentos indicam possibilidades de como pode ser realizado o ensino de Arte na instituição escolar. Convido-lhes para que possamos nos atentar a esses documentos, aqui direcionando nosso olhar para a aparição (ou não) do jogo como método de ensino do Teatro nestes documentos.

A intenção central é vasculhar dois aportes legais sólidos para verificar esse objeto que tanto nos mobiliza aqui, partindo da interrogação: há uma explicitação concreta do jogo como método de ensino de Teatro dentro das metodologias propostas nos documentos? Grifando bem essa questão, sigamos apontando nossa lente para tais possibilidades, na busca por mergulhar ainda mais profundamente no universo do jogo.

⁵ Essa entrevista será o tema do Capítulo 3 desta dissertação, como já informado. Para maior aprofundamento, ver Rio de Janeiro (2021).

⁶ A temática da polivalência no ensino de Arte é recorrente em inúmeros trabalhos acadêmicos. Para mais detalhes, indico consultar Barbosa (2011).

2.4.1 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): O JOGO SE FIRMANDO COMO MÉTODO DE ENSINO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consistem em documentos elaborados pelo Governo Federal, lançados em 1998, em que estão organizadas diretrizes e orientações de cada componente curricular da Educação Básica para organização dos professores e dos currículos. No caso dos PCN - Arte, dividido em duas partes, temos uma ampla conceituação do campo artístico. A primeira parte “foi elaborada para que o professor possa conhecer a área na sua contextualização histórica, pedagógica e estética e ter contato com os conceitos relativos às concepções do conhecimento artístico” (BRASIL, 1998, p. 15). Na segunda parte, há a divisão da área nas quatro linguagens que a compõem, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com uma atenção específica a cada uma delas.

Mesmo que os PCN já tenham cedido lugar à Base Nacional Comum Curricular, é importante que passemos por eles nessa dissertação para que possamos verificar com clareza um de nossos objetos, o jogo, já sendo colocado no documento inaugural da orientação artística legal no Brasil, além de deixarmos nítida essa etapa da caminhada do Teatro na escola, entendendo algumas diretrizes que se atém ao caráter da formação e do professor, mas que diretamente se ligam à oferta do jogo na escola.

Há uma consistência nas propostas feitas para o componente Arte pelos Parâmetros, cuja gênese, fundamentada na estruturação de três eixos temáticos - FAZER, FRUIR e REFLETIR - tem uma próxima relação com a Abordagem Triangular da pedagoga Ana Mae Barbosa⁷, podendo esta ser considerada a principal referência teórico-artística para a modelagem do documento (LIMA, 2020).

Primordialmente, gostaria de apresentar dois objetivos expostos no documento que ajudarão a compor o mapa desta pesquisa, cujo trabalho de

⁷ Para entender com mais afinco a Abordagem Triangular, ver Barbosa (2019).

campo analisou a experiência de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental⁸. O documento indica que os alunos devem ser capazes de:

utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.7-8)

Acredito ser importante nos atermos a este objetivo pois ele, de certa forma, provoca uma equiparação entre os componentes curriculares, mostrando que cada linguagem busca a construção da autonomia do aluno para que consiga se comunicar e produzir. Para um componente que, mesmo passados 25 anos de seu ingresso efetivo na escola a partir de uma lei, ainda sofre as agruras da desvalorização pela instituição escolar perante outras aulas tampouco tem a garantia de sua existência/permanência, é interessante reforçar o grau de importância nele existente, sendo de extrema necessidade para um sujeito que se expressa, produz e comunica.

Em um momento da entrevista com Ana, ela falou sobre a importância do ensino de Artes Cênicas, conteúdo que ministra como professora⁹, nos anos do Ensino Fundamental, tecendo suas considerações sobre como ter as noções básicas desse saber configura um ponto importante no desenvolvimento dos alunos:

ANA: *É realmente muito difícil pra uma pessoa que nunca passou por uma experiência artística, ou que nunca teve a chance de vivenciar, ou experienciar, ou assistir, entender aquilo. E é aí que entra o ensino de Artes Cênicas na*

⁸ Carece esclarecer que na redação dos PCN ainda consta o sistema por séries (7ª série, 8ª série...), antes da reforma que passou a utilizar a nomenclatura por anos. Na dissertação, por ser escrita já nesse sistema, será utilizada a nomenclatura atual.

⁹ O componente curricular que Ana ministra na escola municipal onde trabalha se denomina Artes Cênicas. Contudo, esse termo irá se alternar com 'Teatro' durante a dissertação, como já vem acontecendo. Opto por essa alternância pois além de ser o termo com o qual estou mais familiarizado enquanto pesquisador, é uma palavra que surgiu diversas vezes nas entrevistas com os alunos. Ademais, acredito que Teatro engloba de forma mais evidente a área da Pedagogia do Teatro, um dos espectros da investigação.

escola. Você tem que experimentar aquilo pelo menos uma vez, pra você ver se é a sua praia ou se não é. Ou pelo menos pra você entender como funciona. Por isso é que o nome é ensino fundamental: porque ali estão as coisas fundamentais que vão ser o seu arsenal para a vida. Depois você vai descobrir se você vai pra área de Ciências, se você vai pra área de Matemática, se você vai pra área de Comunicação..., mas você precisa passar ali por aquelas matérias fundamentais, que são os fundamentos, pra você entender o mínimo, pra você ter uma base, pra depois você crescer a partir dessa base, desse trampolim. Então as Artes Cênicas na escola estão ali pra dar o fundamento, aquela base.

Outro objetivo exposto nos PCN - Arte nos encaminha para mais uma observação, essa voltada para como o aluno deve desenvolver olhares que questionem e estejam atentos à(s) realidade(s), uma ação que a aprendizagem do Teatro no Ensino Fundamental pode ajudar a acontecer. No documento, este objetivo aparece como:

Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 8)

É curioso perceber que uma das vertentes mais famosas do jogo no Teatro, justamente conhecida pela nomenclatura jogo teatral, difundida pelo trabalho da pedagoga norte-americana Viola Spolin, tem em uma de suas modalidades de ensino o conceito de resolução de problemas (SPOLIN, 2010, 2017). Quando vemos o objetivo acima, que situa esse tipo de dinâmica social e traz uma série de possibilidades para com ela lidar, é possível já imaginar como o Teatro na escola colabora com isso; porém, lidando com tal fato através da aprendizagem pelo jogo, que traz seus desafios e põe os alunos no lugar de uma vivência lúdica, transformando o espaço de ensino.

Dito isto, emerge uma provocação: é interessante perceber que logo nos PCN - Arte, mesmo que não haja referência direta ao elemento jogo, como tem se percebido, podemos ir apurando possibilidades de sua existência e de seu ingresso em sala de aula, como em situações tais quais a citada no parágrafo anterior, com uma modalidade dessa prática podendo ir ao encontro do que é redigido nos Parâmetros. Esse é um dos chamarizes centrais para aqui investigarmos a redação de um documento que não mais se aplica à legislação do ensino, mas que trouxe possibilidades que ainda são executadas.

Bem, falando de jogo, ao chegarmos no campo do Teatro no documento, temos a aparição da prática em alguns pontos. Reforçando o fazer teatral como um modo coletivo de produção de arte, em que a socialização e a diversidade cultural surgem como elementos centrais desse campo artístico, os PCN - Arte trazem o jogo primeiro como um processo natural inserido no desenvolvimento da criança, onde ela irá brincar com o espaço, com o faz-de-conta das histórias infantis e com os símbolos (BRASIL, 1998).

Ainda pensando na criança e partindo da teoria do psicólogo suíço Jean Piaget, é colocada pelos PCN - Arte a noção do jogo como instrumento de aprendizagem infantil, cujo trabalho na escola promove o desenvolvimento da criatividade, da educação estética e da práxis artística (BRASIL, 1998). Ao relacionar estes elementos desenvolvidos com o jogo teatral, o documento considera que, ao fazer isso, “a consciência do ‘como se’ é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística - o teatro”. (BRASIL, 1998, p. 88)

Deste modo, já se lança aqui uma consideração importante sobre esse método que fartamente estudamos neste trabalho: a capacidade de jogo podendo iniciar a apresentação das características básicas da arte teatral através de sua execução aliada à criação a partir do imaginário do aluno, mostrando que:

o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral (DESGRANGES, 2017, p. 87)

Começamos a marcar estes pontos, pois logo iremos desenvolvê-los, pensando no que poderemos considerar a essência da prática do jogo na escola.

Ao escrever sobre os PCN - Arte, a autora Ingrid Dormien Koudela nos traz considerações que vão se alinhando aos pontos que envolvem o jogo no documento. Um deles diz respeito às gradações existentes entre o faz-de-conta que permeia o universo infantil e a realização de um espetáculo, com toda uma ponte que conecta os dois espaços, construída a partir dos inúmeros elementos que envolvem a cena (KOUDELA, 2002). Dessa forma, como visto anteriormente nesta dissertação, percebe-se o jogo como uma fagulha inicial da modulação artística, que se colocada na escola, fornece grandes possibilidades de desenvolvimento da criação teatral.

Como Koudela afirma, pensando no que foi trazido pelos PCN - Arte (2002, p. 235): “Inata no ser humano e manifestação espontânea da inteligência, a capacidade de representação dramática pode ser embotada ou desenvolvida, na forma de jogos teatrais introduzidos no sistema de ensino”. Essa introdução do jogo na sala de aula configura-se como potente arsenal para o impulsionamento do afeto cênico pelo aluno, colocando como evidente a capacidade de todos poderem aprender essa linguagem (BOAL, 2006).

Seguindo na apresentação do Teatro pelos PCN - Arte, ao trazer o jovem para a discussão, é reforçado o desenvolvimento da socialização como uma das principais razões para o trabalho da linguagem na escola. Quando se atém a este público, o documento defende o estudo do teatro através de variadas formas, como por exemplo, por meio da investigação da historiografia teatral ou de elementos voltados à cena, como dramaturgia e cenografia (BRASIL, 1998). Pensando na pesquisa a partir do aluno, os PCN - Arte consideram que tal processo acaba “enriquecendo a prática de análise e reflexão sobre o jogo teatral com o texto dramático”. (BRASIL, 1998, p. 89) Marquemos mais um ponto: a relação da teoria com a oferta do jogo, fomentando a ação da pesquisa pelos alunos, indo além do jogo pelo jogo (MORAES, 2011; PUPO, 2015). Isso vem no vórtice da elaboração do rigor metodológico, como exposto anteriormente.

Neste momento dos PCN - Arte, surge uma consideração importante sobre o jogo na escola. Num dos parágrafos, o documento afirma que:

por meio dos jogos o aluno se familiariza com linguagem do palco e com os desafios da presença em cena. Ao observar jogos teatrais, ao assistir a cenas e espetáculos, o aluno aprende a distinguir concepções de direção, estilos de interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação. Aprecia o conjunto da encenação e desenvolve, enfim, a atitude crítica. (BRASIL, 1998, p. 89)

Aqui podemos extrair mais um ponto importante para a investigação da prática em questão, talvez um que seja crucial para mergulharmos na profundidade desse fazer: vejamos a multiplicidade de elementos que pode estar inserida na execução de um jogo na escola. Trazendo mais uma vez a preocupação de não trazer apenas o jogo pelo jogo, é visível a necessidade de entender toda a capacidade de aprendizagem da linguagem teatral que está inserida na ação de jogar. O documento cita o palco, mas penso que o jogo vai além da concepção clássica à italiana¹⁰, dominando os mais diversos modos de ocupação espacial da cena, tal como afirma Flávio Desgranges (2015, p. 126):

Os diversos elementos de linguagem que constituem a arte teatral tornam-se material a ser explorado no processo de investigação desse diálogo que se estabelece entre os que agem em cena e os que observam da sala. Propõe-se aos participantes a percepção de que estão jogando com uma linguagem que não é só verbal, trabalhando com o grupo o apuro em mostrar teatralmente uma situação, levando-o a notar as diferentes maneiras possíveis de se compor uma cena, já que há um vasto cabedal de elementos de significação a que se pode recorrer para se construir uma escrita cênica.

Também é creditada a capacidade avaliativa através do jogo, estabelecendo o critério “saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz” (BRASIL, 1998, p. 93). Nele, pensa-se em como a aprendizagem através do jogo promove a manifestação dos elementos teatrais no corpo e no intelecto do aluno, construindo seu conhecimento nesta área por meio dessa prática (BRASIL, 1998). Desta feita, cabe pensar nisso sempre que se imagina o jogo, já que ele jamais deve ser feito apenas para cumprir o tempo de aula, relegado à recreação. A avaliação faz

¹⁰ Esquema de apresentação surgido durante o Renascimento, que coloca a disposição frontal entre palco e plateia, podendo trabalhar noções de perspectiva e profundidade. Ainda é amplamente utilizado pelo teatro ocidental, por vezes confundido como a única forma de se trabalhar o teatro. Para mais informações, ver: <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/o-palco-italiano>

parte dele, é uma de suas raízes; busca-se, como diz o critério, que o aluno saiba improvisar e explorar partindo dele.

Sobre a cultura juvenil vinculada à Arte, os PCN desse componente tecem algumas considerações na busca por uma interpretação da realidade dos adolescentes que possa ser feita através do teatro, fornecendo-lhes um espaço livre para exposição do que lhes interessar nesse quesito, além do próprio interesse em propiciar uma identificação desse público com as narrativas que forem construídas, movimentando a capacidade crítica e interpretativa dos alunos (BRASIL, 1998).

A respeito da atuação do professor do componente Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam algumas qualidades de ações a serem feitas antes, durante e depois das aulas pelo docente. Gostaria de evidenciar uma delas, que acredito se aproximar da prática do jogo: o professor enquanto estimulador da capacidade crítica dos alunos, desenvolvendo um olhar avaliativo sobre as produções feitas em classe (BRASIL, 1998), confirmando a necessidade da avaliação do jogo após a prática, um método de firmar a razão de sua execução e confirmar a riqueza inserida em sua oferta para a classe; e, mais uma vez, propiciando o caminho do rigor apontado por Freire e Shor (2021). Afinal, como falamos anteriormente, a respeito do processo, e reafirma Maria Lúcia Pupo (2018, p. 15-16), “ser capaz de problematizar processos de aprendizagem artística é condição *sine qua non* para que ele venha a propor caminhos para experimentações com as jovens gerações”. A própria Ana também fala sobre isso em determinado momento de sua entrevista, enfatizando o pós-jogo, quando o diálogo com a turma se concretiza através da avaliação, marcada pela troca de impressões e reações advindas da experiência prática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram grande contribuição para a Arte na escola, dada a firmeza que só o amparo legal possibilita. Contudo, há de se pensar em alguns aspectos tortuosos do documento. Alguns autores, como Carminda Mendes André (2008) e Arão Paranaguá de Santana e Yara Rosas Peregrino (2001), trazem questionamentos consideráveis a respeito do documento, que cabe aqui apresentar para que possamos pensar como a execução dos Parâmetros pode contribuir para a construção do Teatro na escola até a redação da BNCC.

Carmina Mendes André já traz no título de seu artigo uma interrogação contundente: escola é lugar para a arte? A professora levanta o aspecto normativo que os PCNs acabam direcionando para o ensino de Arte, regulando e controlando uma prática a fins de comprovação de eficácia da gestão escolar, o que configura um embate entre a essência do fazer artístico e a própria instituição (ANDRÉ, 2008). Uma provocação colocada por Carmina é o fato de que, por consequência do documento, o professor “deixa de ser uma autoridade local e torna-se um executor dos programas de ensino” (ANDRÉ, 2008, p. 2). Isso entra em cheque quando se pensa no caráter criativo que é intrínseco à prática artística, pondo em colisão a regularidade exigida pelo documento e fiscalizada pelo Estado com as mudanças repentinas que podem acontecer no percurso de um processo de criação teatral.

Corroborando o questionamento de Carmina Mendes André, Arão Paranaguá de Santana e Yara Rosas Peregrino, no artigo “Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN” (2001), lançam olhares que problematizam alguns pontos encontrados no documento, como o caráter normativo, já acima citado, que transforma o professor em executor. Um detalhe que a dupla traz no artigo em relação ao jogo é que os PCN - Arte não referenciam tal método a uma discussão mais aprofundada, nem o vinculam a uma longa trilha de práticas e modalidades, o que desnorteia o educador que não é especializado nessa linguagem (SANTANA, PEREGRINO, 2001). Eles afirmam que:

a ausência de encaminhamentos metodológicos que contemplem a especificidade da linguagem teatral dificulta o acesso do professor — principal usuário dos PCN — às idéias veiculadas nos textos, e assim à compreensão de sua própria prática pedagógica frente à proposta curricular oficial (SANTANA, PEREGRINO, 2001, p. 110)

Apesar de confirmarem a proposição feita pelos PCN - Arte da necessidade da análise crítica, reforçando uma transgressão do fazer apenas por fazer (SANTANA, PEREGRINO, 2001), ao nos dizer a respeito da dificuldade do professor não-especializado em Teatro em acessar algumas práticas, dada a ausência de metodologia bem sedimentada e explicitada, Arão Paranaguá de Santana e Yara Rosas Peregrino trazem uma centelha que marca de modo

amplo uma das discussões que se desenrola neste trabalho, acendendo uma interrogação que surge a partir da falta de detalhamento metodológico nos PCN: teria sido essa a consequência principal do trabalho com o jogo ser feito de modo tão vago por diversos profissionais de ensino, configurando o que Maria Lúcia Pupo chama de “colar de jogos” (PUPO, 2015), sem nenhuma vinculação com a proposta de trabalho artístico que tal prática pretende instaurar?

Tal interrogação complexifica o entendimento do documento, pois mesmo que haja na área do Teatro a defesa da necessidade da avaliação, ao nos pormos a lembrar que nem todos os docentes são formados nessa linguagem, fica evidente a confusão que pode ter passado pela cabeça de inúmeros profissionais, que não imaginariam a densidade de uma prática com o jogo, esta não se concretizando apenas na prática momentânea, pedindo uma avaliação para que de fato se consumasse enquanto método de ensino.

Se vamos gradativamente pensando a relação entre jogo e adolescente, enviesando a atuação crítica que tanto marca a juventude e tanto se deseja na formação do jovem, isso implica em entendermos que o fato de finalizar a aula avaliando o que foi praticado também é um modo de desenvolver esse caráter no aluno, já que esse é o momento que ele traduz em criticidade o que foi trabalhado. Inclusive, a crítica é uma dimensão do conhecimento que iremos ver no documento seguinte, a BNCC.

Desta feita, com as problemáticas desse documento evidenciadas acima, ainda é perceptível sua importância enquanto instrumento legal do ensino de Teatro e Arte. Nos PCN - Arte, o jogo aparece timidamente, de uma forma que afirma sua eficácia metodológica em classe e direcionando-o num viés que permite que o professor o utilize da forma que achar mais interessante, o que pode ser razão para as mais variadas ofertas dessa prática nas salas de aula do país.

Adiante, seguimos na investigação, agora nos atendo à Base Nacional Comum Curricular, documento de 2017 que orienta atualmente a gestão dos conteúdos a serem trabalhados na escola. Com algumas diretrizes oriundas dos PCN, a BNCC nos fornece outros itinerários para deslocarmos nossa visão acima do que pretendemos buscar.

2.4.2 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Seis dimensões à procura do jogo¹¹

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo com versão final lançada pelo Governo Federal no ano de 2017, após anos de desenvolvimento e estruturação por uma comissão de especialistas na área, tomando o lugar de referência antes ocupado pelos PCNs, porém repleta de continuidades - e também descontinuidades - a partir deles (IAVELBERG, 2018). Se os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte se estendiam na redação em busca de relatar *o que* deveria ser trabalhado em aula pelo professor de Teatro, a Base foca no *como* trabalhar determinados conteúdos, adotando para esse fim a noção de **aprendizagens essenciais**.

Estas, no que concernem à área de Arte, se desdobram em seis dimensões do conhecimento, tendo os substantivos criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. De acordo com o professor Gerson da Silva Rodrigues, um dos especialistas da comissão redatora do documento, a BNCC serve principalmente para a definição dos currículos, a formação do sujeito e a produção de materiais didáticos (A BNCC, 2020).

Antes de começarmos a encontrar as pistas do jogo na BNCC, cabe já traçar alguns pontos críticos desse documento que atualmente legisla a educação brasileira, a partir de uma perspectiva da Pedagogia do Teatro. O principal deles é observar que a Base retrocede no quesito autonomia do campo, pois a Arte, antes entendida como área do conhecimento e observada de modo único, agora é colocada dentro do campo Linguagens, onde se encontram outros componentes como Língua Portuguesa, Língua Inglesa e até mesmo Educação Física. Para as distintas áreas artísticas, relegadas ao espectro das linguagens, restou a nomeação de subcomponentes.

Desenha-se um elemento importante em nossa discussão. Se até então nos preocupamos em investigar os documentos nos quais o educador tem (e teve) em mãos para amparar-se na condução de sua aula, já denota um aspecto

¹¹ Uma brincadeira com o nome da peça “Seis personagens à procura de um autor”, peça escrita em 1921 pelo dramaturgo italiano Luigi Pirandello. Assim como na peça as personagens brincam com as formas de se construir o Teatro, brinquemos aqui com as possibilidades que tais dimensões da BNCC trazem para a construção do ensino.

estranho o fato de tal área, ampla e que inclusive se constitui de quatro linguagens, estar dentro de um componente denominado Linguagens. A repetição dos termos na cadência da escrita dessa dissertação já diz algo. O que antes eram quatro linguagens tornaram-se quatro subcomponentes, e o prefixo sub já subentende uma crítica, esgarçando tais formas de trabalho de arte numa perspectiva que os leva a algo que está abaixo, e não junto de.

Também é de se questionar o fato da Arte estar junto de Língua Portuguesa, componente que se coloca como hegemônico na grade escolar (A BNCC, 2020) frente a outros, que ainda ocupam parte ínfima do currículo, tal como a Arte. Ao inserir esse componente no bojo de aulas que dominam a maior parte do horário escolar, o documento retira ainda mais a autonomia da Arte, reforçando a polissemia tão problemática do histórico do componente na escola e espremendo-a entre duas aulas de Linguagem e a Educação Física, outro campo de ensino-aprendizagem que se vincula à diferentes objetivos e competências.

Em artigo que costura as relações dos PCN - Arte com a BNCC, a pesquisadora Rosa Iavelberg traz um importante dado nesse viés, do enfraquecimento do componente entre um documento e outro: se nos Parâmetros Curriculares Nacionais foram dedicadas cento e dezesseis páginas para destrinchar a Arte dentro da escola, na Base Nacional Comum Curricular constam apenas doze páginas (IAVELBERG, 2018). A despeito de considerar que número de páginas signifique qualidade e profundidade, é de se pensar o que revela uma diminuição tão expressiva quanto esta.

As perspectivas críticas começam a se acumular. Para que possamos nos ater com mais especificidade no componente curricular Arte e no Teatro dentro dele, foquemos no que diz o documento a respeito disso. Desse modo, já podemos começar a observar a aparição do jogo nas diretrizes que a Base traz.

Um ponto nevrálgico para a discussão é tomar as tais dimensões, citadas no primeiro parágrafo deste subtópico, e direcioná-las para o lócus do jogo, formulando a hipótese de quais delineamentos elas trazem para a prática e se, mesmo sem a exibição concreta e explícita desse método de ensino no documento, tal opção do educador se vincula em consequência do que está redigido pela Base.

Se o PCN - Arte guiava-se a partir de eixos temáticos, na BNCC as dimensões dão o tom do percurso pedagógico. Em seu artigo, Rosa Iavelberg destrincha os eixos do PCN com as dimensões da BNCC, sendo, desta forma, que o FAZER pode ter originado a CRIAÇÃO e a EXPRESSÃO, o FRUIR a ESTESIA e a FRUIÇÃO, e o REFLETIR a CRÍTICA e a REFLEXÃO (IAVELBERG, 2018). Alguns se percebem de maneira patente, visto o desdobramento do verbo em substantivos, e outros se assemelham pela sua internalidade conceitual e prática.

Dessa forma, com o desdobramento dos eixos na BNCC, percebo que jogar na escola, encaminhando as perspectivas teatrais através dessa prática, passa pela criação, pela crítica, pela estesia, pela expressão, pela fruição e pela reflexão. Ora simultâneas durante a realização do jogo, ora distantes; ora interligadas, ora separadas; o que já se firma aqui é imaginar tais dimensões pululando a prática, confirmando a efetividade do jogo na composição dessa proposta trazida pelo documento. Guardemos um pouco esse ponto, para antes observar alguns detalhes da Base em relação ao ensino do Teatro.

No curto parágrafo onde é apresentado, o foco dessa linguagem é direcionado para o corpo, encarado pelo documento como lócus de criação, gerindo em si tempos, espaços e sujeitos, isso por meio de ações que trabalham o verbal e o não verbal (BRASIL, 2017). Aponta-se também a coletividade das criações, trecho onde o jogo é citado pela primeira vez, como intermediador desse fato, junto da improvisação e da encenação. Estes dois últimos elementos podem ser mediados pelo jogo, inclusive (BRASIL, 2017).

Assim, tem-se uma apresentação rasa do fazer teatral na escola, mesclado dentro de outras linguagens e tratado como unidade temática, insistindo na existência dessa arte na escola com determinados propósitos, como aprimoramento da consciência corporal e desenvolvimento da memória.

Na apresentação das habilidades a serem trabalhadas, aqui já indo diretamente nos anos finais do Ensino Fundamental, nos quais fundamentou-se a investigação da pesquisa, o conteúdo da Base direciona o educador para determinadas ações, dentre elas: conhecer grupos de teatro, nacionais e internacionais; analisar estilos cênicos; explorar elementos e funções teatrais; criar dramaturgias; compor improvisações e experimentar possibilidades através

do jogo cênico, esta sendo a única aparição do termo jogo na descrição das habilidades.

Mesmo que o termo jogo só seja nomeado em duas ocasiões no campo do Teatro, podemos ilustrar sua presença em tais ações concebidas pela Base, sendo ele o motor de arranque para muitas das habilidades redigidas. Entretanto, como elas se dão na prática é algo que se vincula diretamente ao docente durante a realização de seu percurso na escola. Como o próprio documento afirma, “tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017, p. 14)”. Aqui afirmou-se a presença do jogo, mas é fato que ele só se institui de acordo com os passos que o professor delinea em sala.

Acerca desse assunto, pontua Rosa Iavelberg:

A criatividade do professor para inventar propostas autorais e atualizadas em sala de aula ou selecionar o livro didático depende de formação teórica e prática de modo articulado, com domínio dos conteúdos do componente que ensina e dos procedimentos didáticos a eles adequados (IAVELBERG, 2018, p. 81)

Retornando um pouco às nossas discussões sobre o método, podemos apreender da afirmação de Iavelberg a necessidade do entendimento da importância de se articular uma sequência coerente quando se quer partir do jogo como prática de ensino. A autora inclusive denota o quesito da formação no envolvimento desse ponto, rememorando no mesmo artigo a dificuldade latente que existe no fato de um professor formado em específica linguagem ter de dar conta das outras que abrangem o componente Arte, na rota de colisão existente desde os tempos da polivalência.

É por isso que torna-se cada vez mais imprescindível produzir materiais argumentativos que sigam na constituição do jogo como objeto sólido e, tal qual aqui se propõe, como método de ensino do Teatro - consequentemente, da Arte - cuja execução em sala de aula precisa de uma visão rigorosa e pautada em uma organização que integre toda uma caminhada bem planejada. Não se trata de levar jogos sem contexto para a sala de aula, e sim da profunda necessidade de instaurar processos de aprendizagem do Teatro (PUPO, 2018).

Firmamos agora os pés nas dimensões do conhecimento. Tendo sido apresentadas as habilidades envoltas na aprendizagem do Teatro, podemos

começar a elencar pontos de intersecção entre essas dimensões e o jogo. Para nossa paulatina descoberta desse método, é de grande importância notarmos tais dimensões intrincadas no fazer do jogo, pois dessa maneira confere-se mais grandeza para a prática, na busca pelo entendimento das inúmeras possibilidades que se modelam durante sua execução.

Especificamente, podemos tratar a CRIAÇÃO, a ESTESIA e a FRUIÇÃO como peças-chave da produção do jogo. Propondo uma certa “linha de realização”, imaginemos que a criação se dá logo de cara, podendo surgir já na introdução do mesmo. Subsequentemente, ao realizá-lo, a criação norteia todo o processo da prática, pois ao jogar o aluno já está nesse processo de criação (SOARES, 2010; SPOLIN, 2008, 2017). Também a estesia, definida pela BNCC como a experiência total que atravessa o corpo no espaço-tempo (BRASIL, 2018), engloba toda a vivência do jogo, sensibilizando os corpos por via da prática.

Ainda a fruição, na qual, como aponta a BNCC, sentimentos como deleite, prazer e estranhamento caracterizam a relação entre aluno e experiência artística, mediada pela sensibilização advinda da participação nas práticas artísticas (BRASIL, 2018). A fruição encaminha a experiência para um desenrolar das dimensões posteriores, já que “implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 191).

Restam-nos a EXPRESSÃO, a CRÍTICA e a REFLEXÃO, que são protagonistas dos momentos após o jogo, vindo junto das reverberações que o exercício acarreta. Como é colocado pelo documento, a expressão “emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades” (BRASIL, 2018, p. 190). Assim, pode-se pensar que o que é extraído pelos alunos a partir da realização do jogo conflui para a expressão de cada um, desdobrando-se de inúmeras formas na vida de cada um.

Finalmente, no percurso avaliativo do jogo, necessidade para uma visão potente da prática e já defendida anteriormente, a crítica e a reflexão se evidenciam. Na avaliação logo após a prática, a crítica protagoniza o espaço, sendo a porta-voz dos alunos para uma visão atenta do que foi praticado, sendo

tarefa do professor estimulá-la. A reflexão vem, paulatinamente, ao longo do percurso, na construção de argumentos assentados em todas as outras cinco dimensões que norteiam o processo em sala (BRASIL, 2018).

É preciso justificar que não há interesse algum em transformar as dimensões em objetos rígidos e inflexíveis. Seria um contra senso querer propor isso se tanto falou-se anteriormente, no bloco inicial deste capítulo, sobre os atravessamentos necessários à compreensão ampla do jogo. O objetivo principal da proposta de trazer as dimensões que partem da BNCC é buscar enxergar o jogo em suas texturas, percebendo que nelas a prática já vai transparecendo; e, se não transparece, é totalmente capaz de dali surgir.

Elencando as seis dimensões, é nítido perceber que todas estão ao redor de tal método de ensino. Isso corrobora nossa busca por uma defesa da prática, pontuando bem a necessidade de percebê-la sob um lócus de maior importância, reforçando a necessidade de uma escolha apurada dos jogos a serem trabalhados com a classe, já que em volta dele as seis dimensões influem em uma dupla perspectiva: a aprendizagem dos meandros teatrais e a articulação de um conhecimento para a vida, mediado pela ludicidade e encantamento proporcionados pelo jogo. Ao observar a inserção das seis dimensões no jogo, há maior disponibilidade para entender os sentidos de cada prática para o trabalho em turma, na busca por compreendê-los em sua amplitude conceitual, e não apenas como uma sucessão de modalidades lúdicas estanques (PUPO, 2018).

Por fim, colocando em voga um dos quesitos que nos orientarão posteriormente, a juventude, a Base Nacional Comum Curricular esclarece a necessidade de se considerar as diferentes juventudes e suas culturas diversas na potencialidade de criar formas de existência (BRASIL, 2018). Dessa forma, é importante salientar que o próprio documento não enxerga a juventude como algo único e homogêneo, o que configuraria um caminho de aprendizagem muito mais retilíneo do que de fato se faz, dada às condições múltiplas da realidade dessa faixa etária (WEISHEIMER, 2008). Reforça-se, então, a inevitabilidade de se trabalhar o olhar para entender o jovem como um ser heterogêneo, modulando o percurso da aula de acordo com essa característica.

A Base Nacional Comum Curricular, referência educacional mais recente da qual dispõem os educadores brasileiros, traz uma visão interessante ao propor as seis dimensões, mas recrudescer no que tange a uma desvalorização do ensino das Artes na escola ao colocá-las na área das Linguagens, optando por não fornecer um espaço individual na escrita do documento para esse campo tão diverso e vasto. O aspecto de normatização do que deve ser trabalhado ainda permanece, em ações estagnadas que podem deixar os professores em dúvida de como trabalhar de fato o que é pedido.

Tanto a BNCC quanto o PCN - Arte são objetos de inúmeros trabalhos de pesquisa, dada a importância desses materiais para a elaboração histórica do percurso do ensino da Arte e do Teatro no Brasil. Analisados a partir de perspectivas distintas, o que lhes confere uma ampla gama de interpretações, esses documentos, em contato com o trabalho de pesquisadoras e pesquisadores espalhados país afora, mostram o quanto os caminhos de ensino artístico são múltiplos.

Por aqui, procuramos observá-los a partir do jogo, orientando-nos também pela aparição de considerações sobre a juventude. Percebemos que esse método sobre o qual nos debruçamos não é apontada de forma explícita, tampouco evidenciado dentro de metodologias específicas e direcionadas, mas que naturalmente se coloca como caminho possível para o ensino de Teatro. Transparece também a centralidade do docente em relação à trilha que irá seguir, já que ambos os documentos carecem de uma demarcação mais direcionada sobre quais possibilidades metodológicas o profissional em sala de aula pode adotar. Porém, essa não é a única imprecisão.

Como Iavelberg apontou em relação a BNCC, é justamente nas habilidades em Arte, em detrimento aos outros componentes, que faltam indicações certas de conteúdos e de dimensões do conhecimento mais específicas, ficando a cargo das equipes a seleção dos conteúdos (IAVELBERG, 2018). Por esse rumo, é possível interpretar que essa carência é uma das responsáveis pelo jogo acabar surgindo dentro de sala de aula como prática descontextualizada, colocada naquele território sob a justificativa de exercício de criação, mas com sua potência desconhecida.

Propôs-se desconstruí-lo a partir das dimensões que o setor de Arte traz na BNCC, e ali vimos que as peças do jogo se encaixam nas seis dimensões. Isso nos auxilia na defesa do nosso objeto, reafirmando com propriedade que um jogo nunca é apenas um jogo, mas um elemento da cena completo, do qual urge a necessidade de uma observação atenta e uma vivência em sala de aula que compreenda suas potencialidades.

É com este cenário, depois de tanto percorrer esses documentos, que marcam o território da aprendizagem escolar, que busco na teoria de Denis Guénoun uma afirmação provocativa:

“Não há em nosso tempo, em nosso mundo, espectadores de teatro que não sejam jogadores em potencial. Miríades de olhos são habitados por este olhar: milhões de viventes em desejo de jogo, e para quem o jogo mostrado em cena pode oferecer a paixão de um contágio prático” (GUENOUN, 2004, p. 150, grifo meu).

Concordo com o autor, que inclusive reafirma um conceito já trazido por Augusto Boal (BOAL, 2006), deslocando sua afirmação para a sala de aula. Assim como não existem espectadores que não sejam jogadores em potencial, acredito veementemente que não existam alunos de Educação Básica que não sejam jogadores em potencial. Cada um com sua particularidade imanente, seu ímpeto de jogo, sua dilatação do olhar a partir do que vê. E tratando-se de alunos adolescentes, o desejo de jogo torna-se mais forte, visto a potência energética inserida no corpo desses sujeitos, mergulhados em um momento de transformação intensa.

Falando em transformação, esse substantivo que denota mudança e aprendizagem, o jogo está sempre ao lado de processos de renovação. Há dois anos, uma crise sanitária colocou em xeque diversas crenças que tínhamos em relação ao fazer teatral, já que fomos obrigados a ensinar, produzir e criar unicamente por meio das telas. Nesse árduo processo de adaptação, o jogo transpôs-se para o virtual, e transformou sua elaboração através da distância dos corpos, unidos por quadrados dentro do computador.

Devido às dimensões desse trabalho, não será possível fazer uma análise apurada sobre quais princípios do jogo presencial permaneceram no jogo virtual, e quais foram desmanchados. Todavia, creio que ao longo dos próximos anos teremos constantes pesquisas que direcionarão suas investigações para essa

temática. Aqui, cito esse detalhe na tentativa de pincelar mais uma nuance, dentre as inúmeras que já colorem o objeto, para reforçar a dimensão desse elemento.

Por isso, convido você agora, caro leitor, a guardar em nossa bagagem tudo o que discutimos e apreendemos nas páginas anteriores e seguir rumo à adolescência, o público-alvo tão falado e tão esperado nas páginas que se desenrolam. Assim como fizemos neste capítulo em relação ao jogo, precisamos verificar minúcias, histórias e conceitos importantes da juventude para conseguirmos uni-la de fato ao campo do jogo, buscando através desse encontro entender a potencialidade do ato de jogar nesses corpos.

Na tentativa de construir o infinito dentro do finito, vamos seguindo. É hora de mergulharmos no universo da adolescência.

3. O ADOLESCENTE PENSADO A PARTIR DO ENCONTRO COM O TEATRO NA ESCOLA

*A divina graça do inventar.
Um talento para não ter nada.
Mas um dom para ser tudo.*

Mia Couto, escritor moçambicano.

No capítulo anterior, abrimos de forma extensa o campo do jogo, objeto-primeiro da dissertação, trazendo algumas das contribuições teóricas que marcam essa área de estudos, na tentativa de conceituar e contextualizar um elemento da cultura - e da cena - que reverbera diversas potencialidades nos mais distintos universos. Vimos os atravessamentos dele em campos do saber, como a Psicologia e a Antropologia, estudamos seu cruzamento com as Artes da Cena, pontuamos a necessidade de uma rigorosidade metódica a partir de sua entrada na escola, percorremos dois documentos pedagógicos para delinear sua presença na sala de aula e começamos a promover sutis enlaces entre ele e a adolescência.

Adolescência, o outro objeto de investigação dessa pesquisa. Agora, vamos ao encontro dela, posicionando nossa lente conceitual acima de uma área tão ampla quanto a do jogo, e que encaminha a discussão que seguimos construindo para diversas possibilidades de diálogo. Para afinarmos nosso posicionamento, tamanha a amplitude da área, vamos nos ater aqui, principalmente, a um determinado conceito alinhado com a juventude, como veremos logo a seguir.

A partir desse alinhamento, intenta-se desvelar alguns detalhes da composição da adolescência, percebendo o que orbita as figuras que nela estão inseridas. Passaremos pelos amparos legais que conferem direitos aos jovens e, depois, capturando mais algumas nuances para esses sujeitos, entra em cena o teatro, a fim de pensar na relação que com ele estabelece a adolescência, no liame que caracteriza esse trabalho.

Assim como ocorreu com o jogo, iremos nos deparar nas linhas subsequentes com a complexidade de abarcar um assunto tão extenso em

palavras exatas ou definições rígidas. Por isso, da mesma maneira que os convidei a fazer em relação ao objeto anterior, aqui também proponho a nos colocarmos dispostos a imaginar, tendo a compreensão das dimensões conceituais plurais que cercam a adolescência, escapando de nossas mãos a possibilidade de uma semântica única.

Introduzindo então nosso assunto, então, me coloco a pensar: como começar a falar sobre a adolescência, algo que já perpassou nossas vidas, constituindo nossas bases enquanto sujeitos criadores e com posições, opiniões e ideias que sobressaem na dinâmica do dia-a-dia? Eu, que lhe escrevo, já passei por ela. Você, que me lê e comigo segue nessa conversa, provavelmente também já vivenciou esse período. E acredito que ao pensarmos em nossas adolescências, podemos constatar juntos o quanto a subjetividade é algo inerente a ela. Não há como marcar de forma meticulosa o que significa ser adolescente, assinalando características comuns e irretocáveis a todos que nela se encontram.

Inclusive, é propositalmente que trago no parágrafo anterior a palavra adolescência no plural, pois se há dificuldade em estabelecer uma definição geral da juventude, é justamente pela pluralidade que gira em torno dessa fase da vida. São diversas e heterogêneas as formas de se notar, compreender e vivenciar a adolescência, reafirmando o caráter múltiplo, tão próprio dela. E, trazendo uma palavra comum na obra de Paulo Freire, talvez seja essa a maior boniteza de sua constituição no mundo.

Pensando em nosso contexto, o Brasil, um país de dimensões continentais e caracterizado pelas diferentes culturas que povoam cada estado, é ainda mais difícil querer compreender a juventude partindo de apenas um ponto, sabendo que as desigualdades culturais e de condições de vida que dominam o país impedem que se tenha uma visão panorâmica da temática que aqui exploramos, impelindo, sem dúvida, algumas limitações ao campo (SPOSITO, SOUZA, SILVA, 2018).

Porém, há a possibilidade de buscarmos nas áreas do saber referências que ilustram alguns conhecimentos a respeito de tal fase. Não há a garantia de que eles perpassam todos os sujeitos adolescentes, mas entende-se o quanto esses princípios se misturam e confluem na busca por uma constituição abrangente da

juventude. Talvez essa seja uma boa forma de iniciar essa conversa, farejando as possibilidades que determinados estudos antecedentes trazem para o nosso campo. Através deles, vamos modelando solidamente essa figura que aqui se fará objeto.

Então, para termos uma concepção ampla do tema, elencando possíveis elementos comuns a partir do foco em uma área específica, recorre-se ao campo de estudos da Sociologia da Juventude, orientado neste trabalho, principalmente, pelas pesquisas de Juarez Dayrell (2003), Nilson Weisheimer (2013), Marília Sposito e Oscar León (2005) e Luís Antonio Groppo (2017), além da contribuição do professor Eugênio Tadeu Pereira (2000) no que se refere às aproximações entre o jovem e o brincar, tema que também será discutido, e da pesquisadora Júlia Camargos de Paula (2020), que em seu recente trabalho elabora algumas pontuações acerca do adolescente na prática teatral em espaços de ensino.

Antes, é preciso lembrar algo de extrema importância: iremos recorrer à Sociologia e também perceberemos o atravessamento de outros campos, na porosidade de temas necessária a esta dissertação, pois já temos em mente a grandeza conceitual dos objetos aos quais aqui nos atemos. Porém, tudo sempre se desloca sob a égide do Teatro, perspectiva máxima que interliga todos os temas e que guia cada passo dessa pesquisa, desde sua gênese - lembremos da história que contei a vocês no início do Capítulo 1 - até seu formato atual, que se encontra nas páginas deste trabalho.

E ao falar de grandeza conceitual e começarmos a nos deparar com essa figura, o jovem, vamos paulatinamente construindo o mosaico de composições que abrange a adolescência. Nos cruzamentos e distanciamentos dos termos, na multiplicidade de características, nos dilemas comuns e nas diferenças latentes, vai-se moldando aqui um sujeito complexo, amplo e extremamente importante para a compreensão da dinâmica social. E ao posicioná-lo junto do jogo teatral, poderemos perceber o quanto essa figura se expande para outros pontos que alimentam as discussões acerca de suas vivências.

Começemos, então, nossa discussão. Avante!

3.1 - A ARTE DE ADOLESCER:¹² PERSPECTIVAS A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE

Para começar, vamos nos utilizar de um dado numérico para termos uma dimensão primária do objeto que temos em mãos: de acordo com as pesquisadoras Marilia Sposito, Raquel Souza e Fernanda Arantes e Silva (2018), baseadas em pesquisas do PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar, em 2014 haviam quase **cinquenta milhões de jovens**, entre 15 e 29 anos, no Brasil. Ou seja, nesse ano, mais de vinte por cento da população do país se encontrava no período da adolescência/juventude.

Em dados mais atuais, do ano de 2022, de acordo com a pirâmide etária do IBGE, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, temos agora **22,37%** da população brasileira na faixa dos quinze aos vinte e nove anos (IBGE, 2022). Com esse número, é evidente o tamanho do público que se desdobra nessa investigação.

Vamos rumo a outra via. Se anteriormente foi complexo definir o campo do jogo, visto a polissemia do termo e a dimensão teórica que ele compõe, também é complexo buscar uma definição para a juventude. Podemos usar da ampla gama de aspectos da teoria do jogo em sentido comparativo com a complexidade da juventude, temática que é foco de estudos de diversos campos e com múltiplas definições, dado o tamanho de sua história, cada uma vinculada a alguma ciência, provando essa diversidade terminológica (GROPPO, 2017). Aqui mesmo nesse texto já viemos, nos parágrafos anteriores, oscilando entre adolescência e juventude.

Nesse caminho, como aponta Luís Antonio Groppo, observamos, a partir de diferentes campos do conhecimento humano, considerações distintas sobre o jovem, o que influencia, inclusive, na nomeação dessa fase: a Biologia utiliza-se da puberdade, a Sociologia procura denominar tal período pela palavra

¹² Título de uma das primeiras peças de teatro escritas pela professora Ana, quando ela tinha dezessete anos. Na dramaturgia desse espetáculo, Ana trabalhou com personagens-tipo para brincar com os dilemas clássicos da adolescência. Segundo Ana, ali ela pode expressar as próprias angústias que a cercavam, comunicando através do teatro questões inerentes à adolescência, as quais poderemos ver adiante.

juventude, a Psicologia busca o termo adolescência, a Filosofia traz a mocidade (GROPPO, 2017).

Contudo, existe uma opção terminológica que se orienta entre as palavras adolescência e juventude, calcada centralmente na questão etária. Termos cambiantes, que ora se superpõem, ora se distinguem (LEÓN, 2005), ambos evidenciam a pessoa que vivencia o período precedente da infância e antecedente da vida adulta. Aplainando o solo no qual germinam as questões entre os substantivos, podemos afirmar, baseados principalmente em documentos legais, como veremos mais adiante, que a adolescência vai dos **doze aos dezoito anos**, e a juventude percorre dos **dezoito aos vinte e nove**.

Existe todo um imbróglio que envolve a dualidade dessas palavras e de suas composições teórico-históricas, e para melhor delinear o prosseguimento de nossa conversa, opto por mergulhar na diversidade semântica das inúmeras acepções da juventude, buscando encarar os termos acima expostos como sinônimos, já que, mesmo sendo afirmados por diferentes áreas, interligam o conceito que aqui investigamos. Dessa forma, durante o texto passearemos entre as palavras **jovem** e **adolescente**, compreendendo que ambos representam a figura central que aqui vamos analisar.

Ademais, também vamos caminhar por alguns pontos de partida que intitulam nosso objeto, tal como introduzem Helena Abramo e Oscar León (2005): **faixa etária, período da vida, contingente populacional, categoria social, geração**. De certa maneira, tudo isso se entrecruza com a dimensão etária, porém, não exclusivamente (ABRAMO, 2005; LEÓN, 2005). Como iremos percorrer diversas tonalidades da adolescência, não estacando em determinado ponto fixo, acredito que esses pontos de partida aparecerão de forma fluida, sendo determinados de acordo com o contexto que será exposto ao longo do texto. Fica assentado, então, esses vários nomes que veremos adiante.

Tendo posto essas opções semânticas, começemos a observar alguns detalhes que irão dar início a nossa discussão. Frente a outras temáticas, a adolescência é uma área relativamente recente, já que por muito tempo a ela foi negado o devido valor enquanto objeto de estudo (LEÓN, 2005; GROPPO, 2017). Diversos autores expõem o descaso com que foi tratado esse público. Um deles é o cientista social José Machado Pais, que em um dos seus artigos, *Ritos*

de passagem e ritos de impasse (2009), conta que na própria teoria de Sigmund Freud, pesquisador de renome no campo da literatura psicanalítica, “nem uma só vez é invocado o conceito de juventude ou de adolescência, [...] nem como classe de idade, nem como período particular do desenvolvimento humano” (PAIS, 2009, p. 373). Isso denuncia o desinteresse por tal etapa da vida que dominava os saberes, fazendo um salto entre a vida da criança e a vida do adulto que excluía o sujeito jovem de qualquer possibilidade de estudos.

É entre as duas Grandes Guerras, no início do século XX, que a juventude vai adquirindo visibilidade (PAIS, 2009). A partir das Ciências Sociais e da Sociologia, vê-se o início da compreensão do jovem como produtor de inúmeras possibilidades de pesquisa, com um crescente incremento de estudos nessa área. Com o protagonismo jovem ganhando força no mundo pós-Segunda Guerra, dominando as revoltas que caracterizaram a Guerra Fria, vê-se um interesse em entender de forma ampla uma figura que por tempos foi tão negligenciada. Assim, o campo da Sociologia da Juventude, que já vinha se formando paulatinamente, foi se esgarçando e ganhando solidez (GROPPO, 2017).

E é por esse caminho que proponho olharmos a adolescência, pela ideia da composição de um ser social na caminhada da vida. Para isso, sigamos então na direção que nos aponta a Sociologia da Juventude, convocando em primazia o aspecto da socialização, que inclusive é um dos chamarizes da BNCC na defesa do ensino de teatro na escola brasileira. Ao captar esse aspecto, concordo com Juarez Dayrell e Juliana Baptista dos Reis, que afirmam que “cada indivíduo é fruto de uma série cada vez mais contingente e diversa de experiências de socialização” (DAYRELL, REIS, 2020, p. 9). É desse processo que advém a identidade juvenil, como poderemos ver com mais afinco em pontos seguintes.

Faz-se necessário, então, abriremos de fato o campo da Sociologia da Juventude. A partir dela, o professor Luís Antonio Groppo colabora com nossa discussão ao propor uma definição desse público:

A juventude é, na sociologia, uma categoria social. Social pelo fato de fazer parte da estrutura social, de formar um grupo, uma coletividade de sujeitos, assemelhados pelo status etário intermediário. Também é uma categoria social por fazer parte do imaginário social, como símbolo. Nos termos de Durkheim (2000), ela é uma representação

social, um conjunto de atribuições – ora positivas, ora negativas – criadas por uma coletividade e associadas à condição juvenil (GROPPO, 2017, p. 13).

Se nos colocarmos para imaginar o jovem, guiados por esse parâmetro do simbolismo, atravessado pela ideia do conjunto de atribuições, é possível pincelar algumas cores nesse mosaico diverso que o forma. São seres intensos, que vivem dilemas característicos desse momento - os hormônios à flor da pele, as transformações biológicas, as primeiras experiências com o sexo ou com o álcool - enquanto se jogam no que a vida pode lhes oferecer. “O tempo da juventude [...] localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente” (DAYRELL, 2003, p. 49). A preocupação com o futuro é latente, mas é propriamente por estarem imersos no momento presente que os jovens configuram importantes dispositivos para se pensar a sociedade atual.

Há também de se pensar os limites que demarcam o início e o fim da juventude. Podemos trabalhar com a ideia de Nilson Weisheimer (2013), pesquisador brasileiro que considera o início dessa categoria a partir da vivência de múltiplas transformações nos planos biológico, psicológico, cultural, cognitivo e social e o fim a partir de um caráter eminentemente sociológico, na observação das progressivas autonomias (WEISHEIMER, 2013). Essas fronteiras “envolvem um conjunto de fenômenos objetivos e subjetivos, sociais e individuais, que tendem a variar de sociedade para sociedade” (WEISHEIMER, 2013, p. 20).

Entretanto, uma tendência cada vez mais forte na sociedade é a do postergamento da juventude, como se essa categoria social configurasse uma espécie de *status* a ser atingido como estilo de vida, fato que é salientado pela constante exposição na mídia de características da juventude - experimentação, transgressão, riscos - para a venda de produtos, sejam de vestuário, de estética ou de experiências.

Existe nisso uma espécie de paradoxo, pois tanto julga-se a inconsequência da juventude, listando defeitos, problemas e o auge da irresponsabilidade inerentes a essa categoria; porém, busca-se nela um exemplo a ser seguido, como se permanecer jovem denotasse a valorização e o aproveitamento da vida. Como afirma José Machado Pais (2009, p. 373), “a juventude passou a ser considerada uma geração vanguarda, um modelo de referência”. Tal fato

comprova a complexidade da adolescência, que se alastra para além dos limites de uma possível cronologia, tornando-se objeto de desejo para um modo de vida.

Ao redor desse campo, um texto clássico do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983) traz logo em seu título uma afirmação direta: a juventude é apenas uma palavra. Justificando-a a partir das manipulações que envolvem o conceito de idade, que ele considera um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, Bourdieu é enfático ao desarranjar o quesito idade como determinante para o conceito de juventude, justificando que tanto essa categoria quanto a velhice são construídas socialmente (BOURDIEU, 1983).

A despeito das várias interpretações já feitas acima dessa frase de Bourdieu, tão curta e tão imponente, faço também a minha, a fim de desenrolar mais um fio na construção dessa dissertação. Concordo com ele na tese da construção social das idades, o que inclusive se faz presente neste texto, mas questiono a escolha do advérbio *apenas* na defesa desse argumento. Tanto se falou aqui sobre a dimensão das palavras e suas constelações semânticas, que discordo ao pensar que a juventude é apenas uma palavra.

Pensando então na proposta feita alguns parágrafos atrás, quando conversamos sobre os termos que iríamos encontrar ao longo do caminho, lanço que a juventude é **também** uma palavra, mais uma possibilidade desse objeto. Por ser também uma palavra, comporta em seu âmago interpretações, significados, conceitos, ideias, vivências, desconstruções, histórias, memórias... De todo modo, busco através dessa perspectiva orientar mais um caminho para essa pesquisa, mergulhando na multiplicidade que tanto nos vêm ao pensar a juventude.

Tudo o que vai sendo semeado neste vasto terreno denominado adolescência segue na intenção de mostrar o emaranhado de possibilidades que encontramos quando nos propomos a deslocar um olhar mais atento para tal universo. São tantos mundos, figuras, modos de ser, que perde-se de vista. Para não ficarmos ilhados em meio a tantas articulações, é preciso que deixemos esse objeto mais sólido.

Assim, planando esse campo para tornar nosso debate objetivo, vamos captar principalmente a ideia de categoria social, calcada no simbolismo e no agrupamento, como exposto por Groppo, e buscar no Estatuto da Criança e do

Adolescente, lei nacional promulgada em 1990, um recorte etário para o público-foco desta pesquisa, considerando o adolescente a pessoa na faixa de 12 a 18 anos (BRASIL, 1990). Ainda assim, reforça-se que pressupor tal fase da vida apenas em critérios etários é algo arbitrário (KIELING, 2013), visto que já nos debruçamos sobre a instabilidade dessa consideração. Essa delimitação é feita apenas para termos de maneira mais consistente os sujeitos que foram entrevistados para o trabalho.

Citando tal documento, coloca-se presente aqui a necessidade de dissertar melhor a respeito dele. Então, vamos nos ater a dois marcos nacionais legais da adolescência, constituindo direitos e deveres para os jovens: o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, e o Estatuto da Juventude, de 2013. Assim como no primeiro capítulo da dissertação focamos em dois documentos para analisar as ramificações desses para o campo do teatro e do jogo, pensemos agora o que estes estatutos fornecem para o campo de estudos da adolescência, constituindo o amparo da lei para os sujeitos desse período.

3.2 - ESTATUTOS: OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE AMPARAM O ADOLESCENTE

O processo de constituição legal de direitos para o adolescente foi tardio no Brasil. E se conjecturarmos a noção de juventude com foco nos 18 aos 29 anos, estende-se ainda mais a demora na regulamentação desses direitos. Essa lentidão na afirmação do amparo da lei para a vida do jovem brasileiro diz muito sobre o quão relegada a um plano de descaso foi essa faixa etária, sendo o Brasil um dos últimos países da América Latina a finalmente ter essa legislação aprovada em âmbito federal (SEVERO, 2014).

Os dois documentos pelos quais passaremos adiante são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, e o Estatuto da Juventude (EJ), de 2013. Marcos legais dos direitos desse público, ambos trazem contribuições importantes para as especificidades que cercam tais períodos. E, apesar de terem sido construídos em épocas distintas e distanciarem-se em determinados pontos, principalmente pelo englobamento

etário distinto, acabam tendo mais aproximações do que divergências, reforçando a relevância de sua consolidação para os direitos juvenis.

Abro esse espaço para analisarmos os estatutos com o intuito de procurar nas páginas desses documentos quais são as percepções, concepções e garantias embasadas na adolescência, e de que modo percebemos a ambiguidade do que é colocado como direito e do que acontece de fato na aplicação dos estatutos na vida cotidiana. Ao nos debruçarmos sobre eles, vamos extraindo de suas seções e parágrafos mais detalhes para uma constituição ampla do nosso segundo objeto, a juventude.

Apresentando os recortes etários, que se fazem presentes para apontarmos as diferenças entre cada estatuto, o ECA considera que os sujeitos até doze anos incompletos são crianças, e dos doze aos dezoito temos os adolescentes. Já o Estatuto da Juventude demarca como jovens as pessoas entre quinze e vinte e nove anos, sendo assegurados pelo ECA os adolescentes que estão entre os quinze e dezoito anos.

A criação do EJ deu-se para realizar a incorporação de pautas não alcançadas pelo ECA, principalmente no que tange aos direitos dos jovens adultos, que encaminham alguns assuntos mais específicos, como penalidades legais e o ingresso no mercado de trabalho, constatando mais uma vez a multiplicidade das singularidades juvenis (SEVERO, 2014). Foram sete anos de tramitação na Câmara, a duras penas, até que o documento pudesse finalmente se tornar realidade para a juventude brasileira.

Uma particularidade potente do EJ é o direito à diversidade, assentando a necessidade de se falar sobre temáticas que costumeiramente são discriminadas pela sociedade, como religião e sexualidade. Inclusive, o documento salienta a importância da capacitação dos professores para enfrentar em sala de aula qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2013). O reforço a esse ponto faz-se cada vez mais necessário em tempos de preconceito crescente, servindo de argumento para possíveis contestações que venham a atingir educadores em sala de aula, por exemplo.

A respeito dos direitos que envolvem a cultura, a arte e/ou o teatro, tema caro a nossa conversa, os documentos trazem algumas colaborações importantes. O ECA reafirma o direito à cultura, e tanto o ECA quanto o EJ

garantem o acesso à criação artística, respeitando as capacidades individuais (BRASIL, 1990, 2013). O EJ traz em sua Seção VI também o direito à cultura, assegurado em artigo único, e logo na Seção VII garante-se o direito à comunicação e à liberdade de expressão. Ainda, no EJ são asseguradas a igualdade de oportunidades e facilidades para o aperfeiçoamento intelectual, cultural e social dos jovens (BRASIL, 2013). Desta forma, o estatuto garante esses direitos. O jovem tem direito de produzir e consumir arte e cultura.

Apesar dos estatutos englobarem idades distintas, com um deles incluindo a categoria infância e o outro já trazendo a entrada da vida adulta, ambos acabam se complementando na perspectiva da proteção, da universalização dos direitos e do respeito às diferenças, particularidades e especificidades dessa categoria social (CASTRO, MACEDO, 2019). Existe neles o reconhecimento dessa parte da população tão invisibilizada, incumbindo o Estado e a sociedade de fornecerem aos adolescentes os meios de vida necessários para vivenciarem sua juventude plenamente.

Garantir os direitos dos jovens através de um documento federal é reforçar veementemente o exercício dos mesmos, configurando uma posição de valia desses sujeitos na dinâmica da vida em sociedade. Por vezes, o adolescente é colocado num limbo indefinido, onde se afirma apenas seu espaço transitório, que ele acaba por nem imaginar que é detentor de direitos. E quando esse adolescente ainda tem de enfrentar as questões de sua condição social, em termos financeiros, ele se vê ainda mais distante de qualquer direito. Ainda mais quando se pensa em arte e cultura.

Em um dos momentos da entrevista, a professora Ana trouxe um questionamento a respeito de quem tem direito a Arte, após um relato de um aluno que disse a ela que aquilo - a aula de Teatro - não lhe pertencia:

Ana: *Falei “vem cá, vamos conversar sobre isso”. Por que as pessoas acham que o pobre não tem que aprender Arte? Por que é que é tolhido do pobre a crítica, a subjetividade, a apreciação, a emoção, o fruir? Por que é que pra eles só tem que ser ensinado as coisas técnicas? É a partir da parte crítica que ele vai aprender a olhar o*

mundo. E aí eu sempre falo, eu também passei por esse lugar, eu também fui aluna. E conversar com o outro, todo dia eu uso. Jogar, todo dia eu jogo. Seguir regras, trabalhar em grupo, trabalhar com cooperação, trabalhar com a imaginação, todos os dias eu uso. Então o que eu posso te dizer é o seguinte: eu uso o Teatro todos os dias da minha vida. E por isso ele tem de ser direito de todos.

Nessa fala de Ana, a professora evidencia um caráter de usabilidade diária que a arte teatral desponta na vida. Interpreto essa ideia na busca por uma valorização dessa aula dentro da escola, justificando sua presença pelo sem-fim de ações que o aprendizado do teatro acarreta no dia-a-dia. Contudo, não se pode encarar tal arte apenas com o critério de utilidade, pensando unicamente que ela tem de ser aprendida para ser usada em algum momento da vida. A arte extrapola esses limites, coloca-se como direito do sujeito e não pode ser retirada de si sua capacidade de criar imagens e experiências desprovidas de função (VIGANÓ, 2006).

Demarcar o direito à criação artística colabora para que haja maior compreensão por parte da juventude de que produzir e consumir Arte é algo que lhes deve ser ofertado, fomentando a gradativa formação de público para esse universo que tanto se batalha para acontecer. Inclusive, mora aí a necessidade de trabalhos que dialoguem de forma mais direta com o universo da adolescência, colocando esse público na centralidade da ação e oferecendo mais chances de identificação com o que será experienciado. Assim, impulsiona-se, direta e indiretamente, o mergulho dos jovens no ambiente artístico.

Isso não quer dizer que todos trabalharão com Arte, e nem que serão apreciadores de quaisquer linguagem artística que a eles seja apresentada. Mas o simples fato de evidenciar seu direito à produção e consumo de um campo que comumente a muitos jovens é negado torna-se argumento contundente para buscar um incremento na parcela de adolescentes que queiram estar próximos aos fenômenos múltiplos que cercam a Arte. Reforço: é direito.

E é claro que a existência de direitos acopla o cumprimento de deveres, clássica máxima repetida exaustivamente em espaços de ensino, na eterna lembrança de que o jovem deve cumpri-los, quase que num esquema meritocrático: “Só tem direito quem cumpre seus deveres...”. Porém, sabemos que a viabilidade disso não é igual para todos os jovens, apontando mais uma vez a heterogeneidade desse público, marcada principalmente pela desigualdade social.

A problemática que se coloca presente é a invisibilidade de determinados sujeitos perante os estatutos. Num país com altos índices de racismo, sabemos quem é que vai sofrer as mais duras penalidades em uma situação que envolva força policial, por exemplo. Casos se acumulam nas manchetes de jornal e colocam em xeque os documentos que deveriam prioritariamente proteger os jovens de qualquer situação de abuso, além de tratá-los com humanidade e consciência em necessidade de se aplicarem medidas socioeducativas.

Em uma situação recente ao momento de escrita desta dissertação, um jovem negro de 22 anos foi acusado de roubar uma bicicleta, bicicleta esta que era sua. Constrangido em ter sido acusado de algo que não fez, ele fez um boletim de ocorrência alegando calúnia e injúria racial; porém, a Justiça considerou que não houve crime na falsa acusação. Esse caso é mais um na galeria de situações que reforçam a quebra de direitos de jovens afetados pela desigualdade social e por um país que segue sem trabalhar essas questões de forma maciça.

Parece então que o problema se faz maior do que a necessidade de se defender o que o Estatuto prega. Ledo engano. Há de se ter compreensão acerca da desigualdade social no país, e do quanto alguns adolescentes têm melhores condições de vida do que outros, recebendo todos os direitos que o estatuto afirma em detrimento daqueles que convivem diariamente com os desafios de uma vida com poucos recursos. Trazer essa consideração já é um passo na busca diária por reforçar a necessidade de se garantir os direitos que tais documentos afirmam, o que inclusive configura em mostrar aos adolescentes a existência de tais estatutos.

Por vezes, no percurso árido da vida, não nos atinamos para a leitura de leis, material rígido, burocrático e longo. Entretanto, ao nos propormos a esse

fim, percebemos o quanto é necessária a visualização desses documentos, constituindo amparo legal para situações inesperadas. Ainda que o cenário não seja ideal, ainda que o poder das instituições seja, na maioria das vezes, maior que a coragem de enfrentá-las, ainda que exista a instabilidade nas comprovações, é necessário saber como podemos nos segurar nestes estatutos para persistir na defesa dos direitos dos adolescentes.

Numa dissertação que caminha lado a lado com vislumbres de novas trilhas vinculadas à educação, analisando o encontro do público adolescente com uma prática teatral na escola alicerçada no jogo, é ainda mais forte pensar em como a aparição dessas temáticas sociais nos espaços de ensino nos quais os jovens estão presentes pode surgir junto do trabalho com o teatro, visto que “a prática teatral, por meio da atividade lúdica, do desenvolvimento da capacidade de observação e avaliação, da reflexão sobre o processo de criação pode contribuir para o despertar da consciência crítica” (VIGANÓ, 2014, p. 89).

Pautando-me em minha experiência profissional, é impressionante como em diversos momentos em sala de aula, durante a realização de jogos, os mais diversos possíveis, percebi adolescentes adentrando em territórios que não se arriscavam penetrar quando fora do estado de jogo. Nesse arriscar-se, era evidente que havia um pontapé no despertar crítico, na busca por um crescimento pessoal que mudava não apenas as pessoas ali presentes, mas as relações existentes entre si e o mundo (RETONDAR, 2013).

Augusto Boal era enfático a respeito da arte enquanto instrumento de transformação social, além de sua defesa da eficiência do teatro como uma arma para tal transformação, proclamando seu caráter inerentemente político (BOAL, 2019). Também Paulo Freire, que tanto frisou a essência política da educação (FREIRE, 2019), mostrando a necessidade de se discutir ao máximo essa temática com os alunos. Teatro e educação, campos do conhecimento, no vórtice do dever de se evidenciar a política em sala de aula. “Temos muito a ganhar quando focalizamos nossos esforços em um processo teatral que traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive” (PUPO, 2015, p. 21).

Desse modo, como o adolescente pode, jogando, se dar conta dessas dimensões? No capítulo anterior, vimos a potência do jogo na educação. Boal

realizou um trabalho marcante no despertar da criticidade do cidadão. As várias outras modalidades de jogo são profundas no que tange ao sentido da comunicação. A arte teatral, mediada pela pulsação do lúdico, da descarga de energia, das minúcias trabalhadas pelo corpo, é um meio (ou arma?) profícuo para que o adolescente, tão carente dessa potência, possa aprender esses meandros legais de uma forma que o instigue.

Falo isso rumo à observações que possam fisgar o aluno para tais documentos legais a eles destinados, pensando no que Suzana Viganó afirma a respeito do despertar da consciência crítica que surge na prática teatral. Não quero tentar aqui fazer proposições metodológicas, mas sim salientar a dinâmica e a responsabilidade do jogo nessas possíveis caminhadas.

Cabe nesse íterim também lembrar um elemento que viemos destacando no fazer teatral na escola: a socialização, que desenrola na vida do adolescente relações importantes para sua trajetória. Ao entrar nessa rota, estabelece possibilidades de diálogo, de debate e de partilha, o que pode colaborar para que esses atravessamentos críticos se cruzem entre esses sujeitos, sendo elaborados em grupo ou, pelo menos, sendo compartilhados de maneira individual, mas consequentemente chegando até outros sujeitos jovens.

E um traço interessante que vem nessa rota é que a própria juventude, atravessada por esses processos e estimulada a trabalhar sua consciência crítica, vai se tornando ativa na busca por mudanças, marcando com firmeza seu papel na transformação social (GROPPO, 2017) e expondo suas posições, suas propostas e seus questionamentos perante ao que os rodeia, principalmente nos âmbitos políticos, culturais e sociais. Isso faz com que o jovem mergulhe em outro processo, a construção de identidade, que iremos analisar com mais calma a seguir.

Ainda ressoam ecos de 2015 e 2016, quando manifestações contra medidas contraditórias de diversos governantes, além dos frequentes escândalos de corrupção no universo da educação, culminaram na ocupação de milhares de escolas públicas e universidades por jovens brasileiros, num movimento recente que expôs ao país a força da juventude nacional. Esse é um

exemplo concreto do quanto essa categoria social influencia na dinâmica política do país, pronta para reclamar seus direitos e disposta a lutar pelo que acredita.¹³

3.3 - DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS RUMO AO ENCONTRO

Colocamos em cena alguns pontos. Abrimos o conceito de juventude como categoria social, amparados pela Sociologia, percorremos o que há na inserção desse universo juvenil dentro das perspectivas sociais, vimos os asseguramentos que os estatutos destinados aos jovens conferem e começamos a problematizar algumas questões que se ligam a tais documentos. Agora, é preciso que comecemos a desdobrar algumas visões para que, dessa forma, tenhamos expostas aqui algumas posições que vão rumo ao encontro do adolescente com o teatro, deixando latente a proposição desta pesquisa.

Porém, desenrolamos mais alguns fios desse novelo não só para rumar a um próximo tópico. É de grande importância entender os desdobramentos que se pode fazer acima dessa categoria social, pois por vezes há uma visão confusa da juventude como espaço de transição, considerando-a apenas como um território problemático e de difícil entendimento. Sobre isso, o pesquisador Juarez Dayrell comenta:

Por outro lado, nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente (DAYRELL, 2003, p. 40).

Quando se considera que o que é produzido pelo adolescente agora só virá a fazer sentido no futuro, nega-se a profundidade de sua existência, criando um pensamento impreciso que coloca a adolescência num limbo existencial, perdido entre um distanciar-se gradativo da infância e a preparação para a maturidade. Nesse desalinho, acabam numa terra de ninguém social, assim como caracteriza Bourdieu: são adultos para certas coisas, são crianças para outras, **jogam nos dois tabuleiros** (BOURDIEU, 1983, grifo meu).

¹³ Esse é um tema amplo e denso, um dos principais chamarizes para a força da juventude brasileira nos últimos anos. Para uma análise mais apurada sobre as ocupações, ver Camargo (2020).

Na fuga dessa indefinição, há de se reafirmar a constituição concreta dessas criaturas que tanto se destacam no cotidiano social. Os jovens são sujeitos criadores, que aprendem paulatinamente a desenvolver sua autonomia e trazem para o mundo colaborações imprescindíveis para o desenvolvimento da sociedade. E se for preciso trazer algumas palavras-chave para melhor compreendê-los, recorro à Helena Abramo, que pontua as noções de desenvolvimento e preparação para realçar a ideia da juventude (ABRAMO, 2005).

Me interesse por essas palavras porque acredito que ambas conceituam de maneira sólida a categoria que aqui nos debruçamos de forma expandida. A ideia de desenvolvimento nos fornece uma perspectiva de movimento, ligando-se conseqüentemente à preparação, não vista de uma forma fixa, mas pela ideia da maleabilidade que caracteriza bem o período da juventude, preparando-se para tantos elementos que marcam a vida adulta.

Vamos traçando essas perspectivas críticas ao passo que entendemos que esse campo está em constante mudança. Se tanto foi dito sobre a multiplicidade de condições juvenis que marcam tal geração é porque muito disso está no fato de que a juventude é altamente mutável, alterando-se as formas de diálogo entre os jovens, as temáticas que os interessam, as estratégias de socialização... Ano após ano, o adolescente se transforma, desenvolvendo novas perspectivas que nos fazem mudar as maneiras de lhes analisar e observar. Basta pensar agora em como eram os adolescentes antes da pandemia e como eles sairão deste período de isolamento social: já se coloca na esteira outros pontos para pensar o jovem...

Trazendo mais um desdobramento, este demarcando bem sua relação com a teatralidade que se aproxima cada vez mais, é importante falar sobre os processos de construção de identidade, tão atrelados à socialização e fortemente influenciados pelos espaços ocupados pelos jovens, como a escola, por exemplo. Percebe-se durante essa fase da vida uma grande preocupação com a exibição de papéis sociais, desenvolvida principalmente nos momentos em que o encontro entre sujeitos acontece (WEISHEIMER, 2013). Além da escola, outros inúmeros espaços coexistem no cotidiano do adolescente: a casa em que mora e a casa de amigos e parceiros, o bairro em que vive, a igreja, o

trabalho, o transporte público, os cursos extraclasse, as festas... Nesses universos que vão sendo dominados pelo jovem, sua identidade vai sendo elaborada, constituída a partir das dinâmicas vivenciadas em cada lugar (LEÓN, 2005).

Sabendo disso, ao citarmos a escola, uma interrogação: o quanto esse espaço, talvez um dos mais frequentes e presentes dentre os ambientes que lançamos parágrafo acima, influencia nas perspectivas desse jovem no que concerne ao desdobramento da construção da identidade? Há um acolhimento da escola nesse processo, por vezes confuso e conflituoso, ou uma opção por distanciar-se dele, atendo-se apenas ao que ela considera ligado à aprendizagem dos componentes curriculares?

A escola é uma instituição que está subentendida nessa dissertação. No primeiro capítulo, falamos sobre um tipo de trabalho que se processa dentro desse espaço, onde se produz dia após dia os meandros que compõem a educação brasileira, e tentamos observar detalhadamente as composições que surgem em seus arredores sob os afetos da arte teatral. Em seus corredores, salas e cantos, a juventude vai desenhando sua personalidade, seus encontros, seus desejos, montando uma figura que se apresenta ao mundo através de uma identidade. Alguns a exibem de peito aberto, outros a retraem.

Não sou capaz de responder sozinho a pergunta lançada anteriormente. Por isso abro uma brecha aqui para provocar você que me lê a imaginar a sua resposta para a indagação. Pensando um pouco em minha caminhada na educação, vejo que o ambiente escolar, na maioria das vezes, prefere esquecer que o adolescente está num processo de construção de identidade contínuo e que é extremamente afetado pelo que o cerca em tal espaço. Cabe então aos educadores que compreendem tais processos seguirem abrindo espaços para que esses jovens possam, durante suas aulas, permitirem-se a captar mais nuances e elementos para essa identidade que se forma a cada dia.

Uma das interpretações possíveis para essa reação confusa da escola aos processos juvenis é o fluxo ininterrupto de mudanças que permeiam não só essas figuras, mas todos os seus arredores. Maria Lúcia Pupo comenta que:

Diante das intensas expectativas que pairam hoje sobre a atuação da instituição escolar, imersa na extrema complexidade de uma vida social perpassada por mutações incessantes, a escola vem assumindo sua

incapacidade de responder, sozinha, aos desafios que a contemporaneidade tem nos lançado em termos de educação. A crise da educação, que no Brasil - à semelhança de outros países latino-americanos - apresenta contornos particularmente dramáticos, não pode ser enfrentada simplesmente a partir do interior da própria escola (PUPO, 2015, p. 181)

Lendo essa fala de Pupo, percebo que, por mais que tente, por vezes de maneira abrupta, a escola não consegue dar conta dessa complexidade que gira em torno das centenas ou milhares de figuras e corpos que por ali circulam. Por isso, reforço, novamente, a potência do jogo em sala de aula nesse sentido. Na busca pela vivência de algo que transpasse os portões da instituição, afetando diretamente as vidas juvenis para além da escola, percebo que experimentar o Teatro e a educação pelo jogo segue nesse esforço de constituir sujeitos críticos, abertos e porosos.

Isso me faz pensar no jogo como prática da possibilidade. Gostaria de trazer uma fala do trio de autores Maximiliano López, Jan Masschelein e Maarten Simons para pensarmos juntos nessa ideia:

A escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. [...] Nesse sentido, a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana. Nisso consistente seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade (LÓPEZ, MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 187)

Ainda que veja um posicionamento idealizado, já que é tarefa árdua distanciar-se dentro da escola das urgências do mundo, percebo uma força motriz nessa afirmação do trio para pensarmos no que é produzido no espaço interno da escola, imergindo nessa proposição do reaprendizado do mundo a partir das possibilidades. Ali, nas salas, nos corredores, nos espaços que cerceiam a instituição, vai-se experimentando, descobrindo, redescobrimo, testando as hipóteses que compõem as noções de mundo.

Com essa ampliação da consciência sendo trabalhada posteriormente fora da escola, atingindo os mais diversos núcleos que cercam a adolescência, podemos ir trilhando caminhos que afetem de forma potente e positiva todas as personagens da dinâmica juvenil. Assim, a escola não está sozinha nessa trilha, pois o que nela acontece e dela sai, acaba retornando de uma maneira sensível. Nas identidades que são construídas nesse amplo universo, temos uma forma saudável de compreender e solidificar todos os mundos.

E falando de identidade, podemos retornar à pauta da diversidade e multiplicidade de figuras que cercam a juventude e dela fazem parte. Me coloco a imaginar também como o contato dos jovens com as distintas aulas do currículo regular influencia nesses caminhos identitários. A responsabilidade dos educadores de captar esse momento e possibilitar aos jovens que nele mergulhem é evidente. Logo vamos dialogar diretamente com a aula de Teatro, que acredito ser uma das poucas onde o processo de entendimento de si é material de trabalho. Mas não se pode esquecer das outras tantas, que não devem ser apenas espaços conteudistas, mas também fazer parte da vida em constante descoberta desse aluno.

Esse é um trabalho de mão dupla, fundamentado na parceria que deve coexistir entre o professor, atento às questões que o cercam, e o aluno, consciente do que lhe é colocado em aula. Nessa rota analítica, bell hooks, falando sobre o trabalho docente, traz uma afirmação que colabora com nossa discussão e se aproxima do universo que vamos desvendando:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, **esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado** (HOOKS, 2017, p.21-22, grifo meu).

Dessa forma, ativando todas as partes inseridas no aprendizado e instaurando processos de engajamento nessa tarefa constante e diária, há grandes chances de que a vivência na escola torne-se parceira na busca por uma construção social e identitária que seja sensível, potente e eficaz. A metáfora com a teatralidade do ensino, como hooks coloca, faz transparecer como a arte cênica é ciência que atua de forma potente nesse sentido.

Ao longo da dissertação, ainda seguiremos desdobrando algumas possibilidades e encaminhando alguns argumentos para que a composição da adolescência vá alçando novos voos. Por fim, torna-se importante, então, deixar explícito sobre qual jovem falaremos aqui, evidenciando os adolescentes entrevistados para a pesquisa. Eles têm dezesseis anos, são negros, cisgêneros, sendo um do gênero masculino e duas do gênero feminino, de classe

baixa, moradores da maior favela brasileira, a Rocinha, no Rio de Janeiro. Além de todos os obstáculos que vivenciam por experienciarem as transformações instáveis da adolescência, também enfrentam as dificuldades diárias do território em que vivem, marcado pela violência urbana e pela desigualdade social, além de carregarem na pele o estigma do racismo, que os implicam diariamente em situações de opressão.

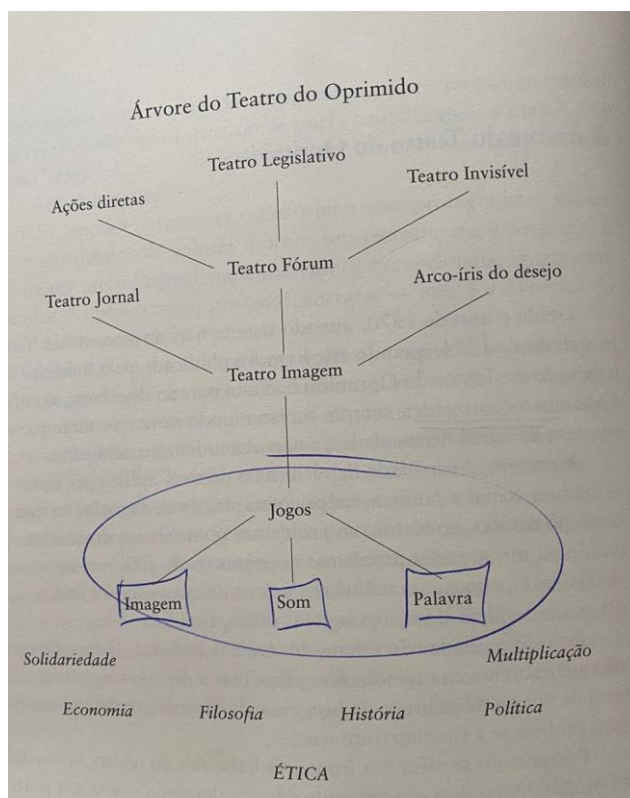
Anteriormente, tentamos dissecar a categoria juventude, traçando pontos comuns que interseccionam os sujeitos que nela estão, ao passo que também firmamos a ideia da multiplicidade de caracteres que compõem esse período da vida. Pois bem, os adolescentes entrevistados para a pesquisa ilustram bem esse cenário: tem suas aproximações nos dilemas juvenis, mas também se distanciam nas formas que lidam com suas questões.

Quando fui entrevistá-los, me pus a refletir se eles aproveitam a adolescência, curtem essa fase tão propícia para descobertas e experimentações, estando num ambiente tão complicado quanto uma comunidade carioca. O que pude comprovar é que a vivência nesse território, evidentemente, influencia em suas trajetórias e experiências; porém, cada qual arranja seu modo de enfrentar as questões que tal local lhes implica, constituindo, então, parte de suas histórias de vida.

Os três são jovens que protagonizam seus cotidianos, explorando em distintos territórios da vida formas de saborear seus prazeres, seus interesses e seus planos para o futuro. Por conseguinte, descobriram dentro da escola uma importante parceira para conciliar e vivenciar esses elementos: a aula de Teatro. Assim, retomando a multiplicidade de transformações que tão bem caracterizam essa categoria social, introduz-se aqui a relação possível que se estabelece entre o jovem e a criação teatral, visando o iminente encontro entre ele e o jogo.

Na apresentação da *Árvore do Teatro do Oprimido*, Augusto Boal traz a justificativa da aparição do jogo no tronco dessa árvore:

No tronco da *Árvore* surgem, primeiro, os jogos, porque reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida (BOAL, 2019, pp. 14-15)

FIGURA 1 — Árvore do Teatro do Oprimido

FONTE: Livro “Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas” (BOAL, 2019)

Aprecio a colocação do jogo no tronco da árvore. Esse elemento teatral não é a raiz, mas a sustentação, solidificando as folhas e os frutos que desse ser vivo saem. E quando Boal traz essas duas características citadas acima, vejo a aproximação com a adolescência em sua forma mais densa, pensando principalmente no quesito viver em sociedade sabendo das regras/leis e da liberdade necessária para que a vida não se torne aprisionamento.

Em torno desse assunto, Suzana Viganó contribui ao comentar que “a compreensão das regras do jogo e sua posterior apropriação pelos jogadores estão relacionadas à capacidade de estabelecer códigos de convivência em sociedade, respeitando o espaço e a vontade do outro e buscando as melhores soluções para o grupo como um todo” (2006, p. 85). É mais um vetor desse elemento da cena mergulhando no espaço da escola, trazendo para o ambiente de aprendizagem a possibilidade de se compreender dinâmicas da vida social através de uma prática atravessada pela teatralidade.

No primeiro capítulo, na busca por afirmar a necessidade da presença do jogo em contato com o adolescente na sala de aula, vimos em alguns parágrafos a pulsação de vida que orienta a realização dessa prática, elencando detalhes preciosos na rota da aprendizagem escolar. Não se trata de aprender somente questões relacionadas à cena. Aprende-se também questões relacionadas ao cotidiano, ao outro, à dinâmica social, ao universo que os espera quando se atravessa o portão da escola.

Surge, finalmente, um ponto chave: o jogo como elemento de aproximação com a vida, sendo experimentado na escola pelo aluno adolescente. O que aparece nessa vivência? Antes de ouvirmos os três alunos adolescentes da professora Ana nos contando sobre essas experiências, vamos procurar traçar possibilidades que vem à baila. Já que atravessamos o mar de características da personalidade juvenil, coloquemos em cena alguns detalhes que possam fomentar a junção entre jogo e jovem, para que por fim caminhemos rumo às entrevistas, recebendo as palavras de Ana e de seus alunos.

3.4 - O ENCONTRO

Para iniciar esse subtópico, opto por novamente recorrer à minha história para introduzir o assunto sobre o qual vamos falar. Curioso, pois sinto que detalhes da vida pessoal deste pesquisador que vos escreve vão se vinculando às análises que aqui são desveladas, mostrando como a nossa caminhada em determinada fase da vida - e as consequentes construções de identidade - se reencontra com os passos que damos em uma fase posterior. Um Kauê adolescente, iniciando os passos no Teatro, ajudando o Kauê adulto, pesquisador em Artes, a analisar jogo, teatro, juventude e educação.

Dissertei em parágrafos anteriores sobre a condição juvenil e agora vou associando-a com minha própria trajetória adolescente, neste momento ligando-a mais diretamente com a ação teatral, assim como vivi. Como o Teatro foi responsável por impulsionar os processos de construção de identidade, de socialização, de formação de criticidade em mim! Falo isso como alguém a quem essa arte afetou profundamente e que dela fez seu ofício. Ou seja: é impossível que eu não veja nela um valor imensurável para a vida dos sujeitos adolescentes,

compreendendo e defendendo a necessidade de sua presença nos espaços de ensino.

No Capítulo 1, mergulhamos em dois documentos oficiais com o intuito de mapear tanto a transparência do jogo como método de ensino do Teatro quanto as considerações a respeito da adolescência em contato com o ensino de Arte na escola, e nele destrinchamos o jogo de forma ampla. Aqui, acabamos de nos debruçar extensivamente sobre a figura do adolescente. Antes de adentrarmos no Capítulo 3, a fim de finalmente ouvirmos Ana, a professora entrevistada para a pesquisa, e também três de seus alunos adolescentes, cabe tecermos algumas considerações que mesclam alguns dos pontos discutidos no trabalho.

Como vimos, o adolescente pode ser analisado de diversas formas e por meio de múltiplas áreas do saber. De maneira geral, vimos a constituição desse sujeito através da Sociologia, com referências deste campo de estudos para compormos bem a figura a qual nos atemos. Porém, neste trabalho, partimos do Teatro como referência máxima para compreendermos as características, as peculiaridades, o que se processa nos corpos e mentes de quem se localiza na adolescência.

É curioso, pois a arte teatral, tão discriminada diversas vezes como forma de se realizar uma pesquisa, o que conseqüentemente obrigava os pesquisadores a recorrerem a outras áreas para poderem de fato chegar até o Teatro, agora vai, aos poucos, revelando-se autônoma, com outros campos do saber vindo até ela para desenvolverem suas pesquisas. Se anteriormente fez-se uso da Sociologia, é para constituir um sujeito que agora se liga ao Teatro.

Contudo, acredito que haja uma carência ainda latente na literatura teatral quando o público-alvo é o adolescente, o que inclusive foi uma das grandes motivações para se dar início à pesquisa que nessas páginas se desenrola. E como vamos percebendo cada vez mais, a presença da arte teatral na vida dos adolescentes é uma grande aliada nos processos que cruzam o cotidiano desses sujeitos, amalgamando a socialização em polvorosa, as identidades que se constroem, os sentimentos que se externalizam e o próprio direito à cultura e à criação artística que os estatutos legalizam.

E como podemos pensar nessa relação adolescente e teatro? Em sua dissertação de Mestrado, defendida no início da década de 1980 e que

posteriormente tornou-se o livro *Jogos Teatrais* (2017), a professora Ingrid Dormien Koudela fala a respeito de uma experiência de trabalho com um grupo de adolescentes com a qual eu gostaria de traçar um paralelo possível, pensando momento atual, quarenta anos depois. Koudela disserta a respeito da marginalização do adolescente em relação ao teatro brasileiro, sem uma oferta direta de espetáculos para eles, já que não se identificam com o teatro infantil nem com o teatro adulto, mas consumindo de forma massificada televisão e rádio, ou seja, vivendo uma relação de palco-plateia (KOUDELA, 2017).

Corro o risco de soar repetitivo, mas cabe lembrar a diversidade das mídias que hoje estão disponíveis na palma das mãos dos jovens. Mesmo os que vivem em uma condição financeira desfavorável se esforçam por ter ao menos um celular, visto que esse aparelho é mais um dos símbolos que demarcam os aspectos da socialização na juventude; logo, há sempre uma tela para que se possa consumir vídeos, séries e filmes. Já em relação à oferta de peças teatrais, percebo que caminha a passos bambos uma produção direcionada a esse público, ainda persistindo a dualidade teatro infantil-teatro adulto, um dos motivos vários para afugentar o público adolescente das salas de teatro. As plataformas de streaming, cada vez mais emergentes e populares, oferecem muito mais conteúdo, o que promove o interesse em se consumir o que nelas está disponível.

Então, uma das soluções que se mostra possível é a criação de trabalhos cênicos que interessem aos adolescentes, visando uma formação de público direcionada para essa idade. E uma das quais acredito, interligada a esta anterior, é a produção desse tipo de trabalho pelos próprios adolescentes. Para tal, vejo aí uma das razões para a importância do encontro desse público com o teatro na escola, um dos locais onde a circulação juvenil ocorre com frequência, como já vimos em parágrafos anteriores.

A respeito disso, convoco novamente Ingrid Koudela, no mesmo texto em que fala sobre a marginalização do adolescente no teatro brasileiro, só que nos dizendo sobre a importância da presença teatral na vida desses sujeitos:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade. [...] Através do jogo de

improvisação, trabalhamos com a resistência característica dessa faixa etária [a adolescência] em utilizar o próprio corpo e ocupar o espaço físico. (KOUDELA, 2017, p. 80)

Lendo essa citação de Koudela, temos mais um desvelamento de como o teatro na educação mobiliza processos de aprendizagem. A professora, ao falar sobre a integração de processos individuais pela representação, corrobora o que viemos falando sobre a construção de identidade, trazendo para nossa discussão mais um pensamento-chave para pensarmos as reverberações que partem do contato entre adolescente e teatro.

Aparece aí também a palavra jogo, objeto que se coloca de maneira central, ao lado do adolescente, em nossa caminhada analítica. Na citação de Koudela, a autora o traz através do complemento 'de improvisação', mais uma modalidade da prática, como visto no primeiro capítulo, e encaminha questões a respeito do corpo, que comumente resiste às práticas de jogo, e sobre a ocupação do espaço. "Mediante a educação pelo jogo, que requer ao mesmo tempo esforço e liberdade" (VIGANÓ, 2006, p. 85), vai se colocando a possibilidade de ativar determinados elementos do corpo juvenil.

E se pensamos em criação e logo ativamos a presença do jogo, não se pode esquecer que a realização dessa prática já consiste em processo criativo, que pode resultar em futuros trabalhos a serem levados ao público. "Valorizar o processo criativo no teatro é permitir que os exercícios e jogos em sala de aula já sejam criação e não uma preparação para a criação" (DE PAULA, 2020, p. 34). O ato de jogar já é o ato de criar. O que se desenrola ali, desde que haja consciência de todos os que participam, pode ser material cênico.

Ademais, a socialização atrelada ao teatro ganha ainda outros contornos, pois é mediada e é constituída por outras formas de vivência. A pesquisadora Júlia Camargos de Paula, em trabalho de Mestrado recente, onde analisou uma experiência de formação teatral com adolescentes em um curso técnico, defendeu o quanto estar nessa rota de socialização pelo viés do teatral provoca transformações diversas e se liga intimamente à vida, reforçando o quanto tal experiência engloba um alto nível de possibilidades (DE PAULA, 2020).

Pois bem. Temos dois universos: jogo e adolescente. Começamos a pensar ainda mais nas aproximações entre ambos, vinculando-os ao universo do Teatro, que começa a envolvê-los acentuadamente nas próximas páginas.

Num cenário ideal, esse vínculo seria exclusivamente positivo; porém, a relação entre teatro e adolescente não é simplesmente um território plácido. Um dos pontos que emergem a partir da pesquisa realizada é notar os distanciamentos que o adolescente estabelece com qualquer perspectiva lúdica. Como aponta o pesquisador e brincante Eugênio Tadeu Pereira, falando especificamente sobre o universo da brincadeira:

Na criança, o brincar é transparente, não velado. No processo de adultização da pessoa, esse brincar vai sendo desvirtuado, tolhido por uma série de fatores, pois na medida em que o padrão cultural determina conceitualmente que brincar é uma característica específica da criança cronológica, toda e qualquer ação lúdica vivenciada é rapidamente dirigida ao período da infância e levada muitas vezes para o âmbito de uma certa irresponsabilidade e infantilidade (PEREIRA, 2000, p. 42).

Convergingo as aproximações entre o brincar e o jogar, vamos imaginar qual é o grau de permissividade que provoca o adolescente a entrar de fato no campo do jogo e permitir-se atingir um estado lúdico que comumente não se autoriza vivenciar. Formulando uma tese possível, imagina-se que ao receber a “autorização” da prática teatral, o adolescente consegue jogar/brincar, desvelando por meio dessa ação detalhes ainda não germinados de sua personalidade e de seu desenvolvimento social.

A atmosfera lúdica paira no espaço durante a realização do jogo e contamina os corpos dos adolescentes, fazendo com que esse distanciamento da ludicidade, tão temido pela comparação com a infância, vá novamente se aproximando do aluno. E se sabemos que através da brincadeira a criança se revela e constrói vários pedaços de si, por consequência imagina-se que isso vá acontecer também com o jovem.

Esse espaço de jogo, convidativo e, pensando de uma maneira ideal, livre de pré-julgamentos, torna-se uma arena para que as sensações que atravessam esses corpos juvenis sejam diluídas através da prática. Dessa forma, um dos principais sentimentos intrincados à adolescência pode ser trabalhado de forma sensível: a vergonha, que em determinadas instâncias pode ser paralisante e impeditiva. Gostaria de dissertar um pouco a respeito de tal sentimento, espichando um ponto para que localizemos mais propriedades no encontro entre o processo lúdico inerente ao jogo e o corpo adolescente.

O professor francês Vincent de Gaulejac tem em sua obra algumas análises sobre a vergonha que vêm ao encontro das pontuações que tecemos a respeito da adolescência e do jogo em contato com esse público. Um dos pontos mais fortes da discussão nessa perspectiva está justamente na rota desse sentimento: a vergonha incrustada nos modos de ser, estar e viver; em nosso caso, do adolescente. Como professor de Teatro, docente de uma aula que envolve o desprendimento, a permissividade e a manifestação lúdica, o que acarreta em exposição corporal frente aos outros na maioria das vezes, já ouvi centenas de vezes em minhas aulas a impossibilidade de se fazer determinado tipo de atividade ou a pura negação de praticar um jogo. Ao questionar o motivo, a resposta era certa: *“Ah professor, eu tenho vergonha!”*.

Como é bem exposto por Gaulejac, a vergonha nos atravessa durante toda a vida, e os motivos são os mais diversos possíveis. Contudo, me mobiliza o travamento acarretado pelo envergonhar-se que é tão frequente na adolescência. Por vezes, a sensação é tão perturbadora que o jovem fisicaliza as reações contidas em si, podendo explodir, retirando-se violentamente do espaço, fugindo para esconder-se de si mesmo (GAULEJAC, 2006), ou permanecendo ali, mas com uma bomba-relógio internalizada. Em ambos os casos, “os diversos aspectos da identidade são perturbados” (GAULEJAC, 2006, p. 63). E na adolescência, perturbar a identidade é correr o risco de criar uma cicatriz profunda em uma personalidade em desenvolvimento, como já pudemos analisar anteriormente ao vermos a importância desse processo nesse determinado momento da vida.

Na última situação, da permanência com a dor internalizada, “a intervenção de um terceiro é então necessária para despertar uma fala e se libertar do sofrimento enterrado no fundo de nós mesmos” (GAULEJAC, 2006, p. 17). Alinhando uma perspectiva pedagógica, é importante salientar a responsabilidade dos profissionais do ensino perante esse sentimento. A vergonha ultrapassa a definição de sentimento natural e passageiro. Ela pode denotar medos muito mais profundos e que merecem cuidado. Uma recuperação sensível e parceira da identidade perturbada.

Já percorremos nas linhas de parágrafos anteriores a respeito da atenção que deve ser análoga à atuação do docente na sala de aula, estando alerta aos

pormenores que cercam o aluno adolescente. Esse é mais um ponto, vindo agora no território de um sentimento que pode ser desprezado, colocado numa desimportância sob a justificativa de algo natural.

Afirma Vincent de Gaulejac: “Se a vergonha é indizível, é porque o sujeito procura dissimulá-la, mas é também porque ele não sabe o que lhe acontece, porque não compreende e não ousa perguntar o que lhe permitiria saber. É porque sua vergonha pode esconder uma outra, **que não é sua**, da qual não consegue se desfazer” (GAULEJAC, 2006, p. 42, grifo meu). Ao nos atentarmos para o fato da vergonha “não ser sua”, pensando nesse adolescente envergonhado, podemos formular uma hipótese da frequência desse sentimento na juventude: o fato dele ser atrelado aos julgamentos sociais tão frequentes neste momento da vida. Julgamentos estes que guiam os modos de conduta, as relações possíveis, o trânsito de status nos espaços frequentados pelos jovens e inúmeros outros elementos do vasto universo da adolescência.

Trouxe Gaulejac por aqui para desvelar mais um detalhe que cerca a juventude, ancorado num sentimento que pode vir em colisão com os processos de construção de identidade intrínsecos aos sujeitos dessa categoria social. A vergonha existe, faz parte das interações que giram ao redor dos corpos adolescentes. Porém, indo agora diretamente ao Teatro em sala de aula, adentro o espaço de jogo e busco em nosso objeto um viés que o coloque na alçada de potente método para o trabalho com tal sentimento.

Explicitado o grau de liberdade que caracteriza esse elemento da cena, a vergonha vai sendo fragmentada, na desintensificação de um sentimento que por vezes acarreta consequências desagradáveis e torna-se empecilho para o sujeito adolescente. Em espaço e em estado de jogo, há a autorização para se reverberar sensações que a vida cotidiana por vezes não permite, dados os julgamentos advindos de terceiros que escapam às mãos. “A linguagem que o espaço simbólico, isto é, o espaço de sentidos, o espaço de significação e de representação que o jogo suscita, inscreve os jogadores no espaço semântico” (RETONDAR, 2013, p. 28). O acordo tácito de que aquela prática acontece dentro de um ambiente outro, que não o externo, por vezes promove a libertação de alunos com sentimentos extremamente internalizados, que apenas esperam um espaço adequado para que possam sair.

Porém, isso não significa que o que acontece ali, durante o jogo, vá morrer. Disparou-se dentro do espaço a liberação de comportamentos, sentimentos, descobertas, potencialidades. Na avaliação da prática, existe a chance de se problematizar o que aconteceu, destrinchando o que foi feito em relação aos meandros que caracterizam a aprendizagem do Teatro e em relação ao que aquilo concerne à vida. É quase paradoxal: algo que se liberou num espaço/estado fora da vida cotidiana colaborando para a construção de uma identidade que se aplica justamente nesse ínterim.

Assim, das várias pinceladas que fizemos nessa linha, trago para dar cor à essa parte da discussão uma contribuição de Boal. Na verdade, retomo: falamos acima sobre como o teatrólogo brasileiro considerava o jogo como sustentação, pois reúne ao mesmo tempo a regra e a liberdade, duas necessidades da vida em sociedade (BOAL, 2019). Vejo, então, a possibilidade de que através do jogo na escola o aluno adolescente consiga vivenciar, manipular e experienciar esses elementos indispensáveis à vida, de modo que os aprenda na energia do ato de jogar, numa relação de aprendizagem que se desenrola na pulsão do teatro.

E dissertando sobre a pulsão que o teatro descarrega, trago uma passagem da entrevista com Beto, um dos alunos de Ana, que compartilha conosco um dos afetos que vivenciou durante a aula de Teatro, jogando:

BETO: *E quando eu chegava lá, mano, eu explodia! Tudo que eu não podia fazer na rua, entre a família, porque alguns não sabem, e também quando sabem discriminam, eu falava: “Pô mano, aqui é o espaço pra eu me soltar e não ser julgado! Posso até ser julgado, mas eu sei que a pessoa vai guardar tudo pra ela e não vai falar nada pra mim”.*

Ao partilhar sobre essa ‘explosão’, coloco na mesa essa descarga de sensações, sentimentos, energias e julgamentos que ‘explodem’ durante uma prática intensa de jogos durante a aula de Teatro. Como visto de forma extensiva durante a primeira parte deste subcapítulo, o adolescente vivencia os ímpetos

desse período característico da vida, com as transformações físico-psíquico-sociais em constância vivaz. Na defesa de seu encontro com o teatro, percebo como vivenciar tal prática em seu espaço de ensino configura a existência de um importante mecanismo para mediar as pulsações que advêm dessas transformações, teatralizando o que passa em seus corpos.

Logo acima, em parágrafos anteriores, debatemos a desintensificação que o espaço de jogo acarreta ao sentimento da vergonha. Por outro viés, também é propulsor de outros sentimentos, represados pela dinâmica da vida. Pode-se dizer que ali é uma plataforma possível para que o adolescente dê vazão a sentimentos que só ali poderão se manifestar sem prejudicá-los (RETONDAR, 2013), como inclusive Beto confirma em sua fala.

É um terreno intenso e interessante. Jeferson Retondar comenta sobre esse espaço:

O jogo revela e ao mesmo tempo encobre. Revela parte da personalidade do sujeito e encobre a totalidade de seus sonhos e desejos que não podem ser medidos ou identificados à luz da razão de quem está de fora. Pois a linguagem do jogo é predominantemente corporal e sensível, em detrimento de toda funcionalidade e necessidade externa a si própria. [...] A imaterialidade do jogo é sua concretude (RETONDAR, 2013, p. 90)

Vamos estabelecendo mais diálogos. Carmela Soares traz uma contribuição teórica do jogo que o encara como objeto estético (SOARES, 2010). Numa tentativa de ramificar essa ideia, convoco Boal, desta vez falando a respeito do espaço estético, onde afirma que ele “é um espelho de aumento que revela comportamentos dissimulados, inconscientes ou ocultos” (2019, p. 25). Aproximando esses dois elementos, objeto e espaço, coloco o jogo interligado a ambos, na mediação da estética, e penso na fala de Beto. Entendendo o jogo nessa noção, quase palpável, imagino como as determinadas revelações por ele reverberadas dentro do espaço em que sua prática se desenrola vão afetando profundamente a trajetória identitária de cada aluno.

Já adiantando outras partilhas que veremos no capítulo seguinte, Beto comentou que através de alguns jogos conseguiu começar a falar de assuntos que antes ele considerava inviável tentar discutir e entender, como a própria sexualidade e a religião que segue. Jogando, não apenas esteve em

comunicação constante com outros pares, imergindo num ambiente de socialização, mas pode estabelecer traços de quem ele é.

Porém, não se pode ter a ingenuidade de acreditar que todos os adolescentes em contato com o teatro na escola irão se permitir a descarregar suas energias através do jogo como Beto fez. A exigência da participação no espaço do jogo corrói a existência desse elemento da cena. Como podemos extrair durante nosso foco na teoria do jogo, a obrigatoriedade da prática, feita contra a vontade do educando, nega a própria essência desse objeto, que coloca como uma das principais características a liberdade (CAILLOIS, 2017; HUIZINGA, 2018). E se queremos ensinar o que é a liberdade, como Boal exaltou, vê-se mais um motivo para não calcar a obrigatoriedade da participação. Ainda: o distanciamento de associações lúdicas, como vimos com Eugênio Tadeu. Há um impasse que nos interroga como resolvê-lo.

Desta vez, compartilho uma estratégia que considero viável e que pode desatar algumas amarras relacionadas à negação da participação no jogo. Essa estratégia consiste no convite para esse aluno participar como espectador, atento ao que se desenrola durante a aula. Como visto, a existência da plateia acarreta um importante elemento na execução do jogo (SPOLIN, 2017; KOUDELA, 2017). Enquanto espectador que acompanha a experiência dos colegas que se permitiram adentrar o espaço de jogo, o aluno que se nega a jogar, ao perceber a própria vivência descarregada ali, pode ser atraído para enfim também viver essa experiência. “Quando o indivíduo percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento e que o esquema é claro, ele deixa de lado o medo de se expor (subjetivismo) e participa da ação conjunta” (KOUDELA, 2017, p. 50).

Com tudo isso colocado à mesa, espalham-se pelo espaço as nuances que nossa investigação vai criando acerca dos objetos aos quais aqui nos debruçamos. Uma delas, a porosidade entre teatro e vida, que vai causando o entrecruzamento entre esses dois mundos, exige uma análise mais específica. Observamos a influência que o ensino dessa arte da cena pode acarretar no cotidiano juvenil, sendo o jogo elemento cabal nas reverberações de sentimentos e relações que se estabelecem na dinâmica escolar.

Todavia, seria simplório colocar tal ponto como algo unicamente natural e certo, como se isso se desenvolvesse para além do trabalho docente, sem sua intervenção direta. Por isso, coloca-se mais uma tarefa no percurso do professor: pontuar esses cruzamentos, fazendo com que os alunos possam, de fato, perceber que o que está se processando em sala de aula vai se encaminhando para diversas direções.

E de que maneira isso pode ser feito? Não imagino outra estratégia possível senão a constância do diálogo, na busca por estabelecer conversas sinceras e contínuas com os alunos. Ao serem atravessados por essa prática e terem o estímulo ao debate como algo presente, percebo um caminho sensível de compreensão dos jovens a respeito daquela experiência. Na busca por construir a ponte que interliga a vivência cênica com o cotidiano social, o professor tem o diálogo como elemento parceiro na escuta de seus alunos. Não foi à toa que a metodologia escolhida para essa investigação que aqui se desenrola foi a entrevista.

Vejo que a chave da interrogação que foi exposta no começo desta dissertação vai transparecendo. Se o jogo se converge em experiência, cuja dinamicidade e pulsação de vida completam o hall de características inerentes a ele, tal como expôs Carmela Soares (2010), então pode ser o jogo um método que proporcione inúmeras aprendizagens: aprende-se a linguagem teatral e aprende-se os meandros da vida, pensando na dimensão social e nos processos de construção de identidade que ele impulsiona.

Sabendo disso, faço uma pergunta que Júlia Camargos de Paula realiza em um momento de seu trabalho, quando coloca as potencialidades de um curso específico de Teatro em um projeto educacional público direcionado à juventude: “Já que aborda a subjetividade, o exercício teatral poderia contribuir para uma educação mais ampla nas dimensões humana e social?” (DE PAULA, 2020, p. 32). Complementando a pergunta de Júlia, insiro o jogo como elemento específico desse exercício.

Neste cenário, portanto, temos argumentos e raciocínios para, finalmente, podermos elaborar uma hipótese. Percebemos que o encontro com o método do jogo na escola pode ser de grande valia para a vida do aluno adolescente. Ele conjectura a criação de produtos teatrais direcionados para essa faixa etária, que

não apenas os consome mas tem, através do teatro na escola e da consequente prática de jogos, a chance de mergulhar em sua feitura, o que pode configurar um interesse por essa arte da cena. Ele possibilita a descarga de emoções, sensações e sentimentos, mediando através de elementos lúdicos experiências importantes para os processos que marcam a adolescência.

Além disso, também aguça e exercita a consciência crítica dos alunos, que se colocam, jogando, como sujeitos que discutem e compreendem a sociedade em que vivem e em que irão viver. E tudo isso reverbera no desenrolar da socialização, experiência que tanto demarca o período da adolescência e que se expande intensamente através do ato de jogar. Quais delineamentos, então, o método do jogo traça para a formação - na escola e na vida - do adolescente?

Temos muito material exposto na mesa. Inclusive, durante a redação de muitos momentos destas páginas, fiz uma relação com um clássico jogo: sentia que estava diante de um quebra-cabeças, com as peças todas espalhadas pelo espaço. Fui juntando, conectando uma peça à outra, analisando o que se encaixava e reorganizando o que não se completava. E para que possamos ter uma visão geral, fazendo a montagem final desse jogo, precisamos ouvir algumas experiências para tentar compreender se tudo que foi analisado faz sentido na dinâmica da prática cotidiana.

Posto isso, vamos até Ana, professora que mergulhou no universo do jogo, e três de seus alunos, Beto, Lú e Mariana. Acompanhando as vivências de cada um deles, poderemos entender um pouco mais sobre os assuntos recorrentes neste trabalho.

4. ANA, BETO, LÚ E MARIANA - COM A PALAVRA, PROFESSORA E ALUNOS

“Não é preciso ver o que alguém está fazendo para saber se é sua vocação.

É preciso apenas observar seus olhos:

*um cozinheiro misturando um molho,
um cirurgião fazendo uma incisão primária,
um escrivão preenchendo uma fatura de carga,*

*trazem a mesma expressão arrebatada,
esquecendo-se de si em uma função”*

W.H. Auden, em “Sexta”

Chegamos ao capítulo final deste trabalho, onde finalmente nos encontraremos com Ana, a professora entrevistada para a pesquisa, e três de seus alunos adolescentes, os jovens Beto, Lú e Mariana. As cortinas desse grande teatro se abrem, e no palco encontramos essas quatro personagens de um cotidiano real para que possamos alinhar tudo o que viemos tecendo até então a respeito dos objetos dessa pesquisa, o jogo e a adolescência, com as histórias que essas personagens compartilharam em suas entrevistas.

No primeiro capítulo, imergimos na teoria do jogo e suas acepções históricas e conceituais, alargando esse elemento da cena a partir das inúmeras dimensões que o cercam. Nessa travessia, passamos pelo campo da Psicologia, entendendo as nuances que ela demarca e por todo o espectro que o Teatro insere quando o jogo dele parte, sempre alinhavados com o campo da Educação, subentendido em todo o andamento do trabalho. Fomos até dois documentos da legislação pedagógica brasileira, os PCN - Arte e a BNCC para vasculhar ainda mais a bagagem contida dentro do campo do jogo, buscando perceber se tal método de ensino de Teatro já poderia ser encontrado nesses documentos. Também procuramos reforçar o caráter preciso e necessário do jogo, na tentativa de entendê-lo como um elemento que exige do profissional que o encaminha para a sala de aula um senso de rigor e apuro em sua escolha, distanciando-se

de levar o jogo pelo jogo, como algo sem conexão com o que é trabalhado no percurso escolar.

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre a adolescência/juventude, objeto cuja grandeza transparece logo na dualidade terminológica. Entendemos as constatações possíveis existentes em ambos os verbetes, colocando a dimensão etária como responsável por designar quais sujeitos se encontram na adolescência e quais sujeitos se encontram na juventude; porém, tendo nítida a noção das confluências existentes nas duas palavras. Buscamos na Sociologia da Juventude noções de socialização, construção de identidade e os mais variados cruzamentos que cercam tal categoria. Assim como no primeiro capítulo, aqui também fomos até dois documentos legais para espichar nossas ideias a respeito da adolescência; neste caso, indo até ao Estatuto da Criança e do Adolescente e ao Estatuto da Juventude.

Aqui estamos, no terceiro capítulo. O encontro aconteceu. Nessa dissertação, deu-se, especificamente, numa escola municipal localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Foi promovido por uma professora de quarenta e dois anos, dona de um sorriso largo e uma pulsão educacional evidente, que se materializa em suas palavras. Ana, a professora em questão, foi o motor gerador de tal encontro, cujo movimento que originou foi engatado nos corpos de inúmeros jovens que em seus percursos escolares a tiveram como professora. Para o trabalho que aqui vocês leem, Ana selecionou três, que comigo conversaram.

Faço um resumo de tudo o que vimos até agora, nos dois capítulos anteriores, na intenção de lembrar o caminho pelo qual passamos. Ao resgatar a multiplicidade de temas que debatemos, penso que agora, ao compartilhar a prosa das quatro entrevistas, poderemos ver como o que foi costurado na imensa malha de assuntos das páginas anteriores se mescla às palavras do quarteto. Algumas questões foram colocadas, semeando interrogações num terreno que agora se abre de vez. Procurarei respondê-las a partir das palavras de Ana, Beto, Lú e Mariana.

Antes, há uma necessidade: contar para quem me lê o percurso até chegar a esse trabalho de campo, a entrevista. Também desenhar um retrato mais amplo de Ana, pessoa que tanto colaborou com essa pesquisa. Por isso,

nas páginas seguintes, convido-lhes a escutar um pouco sobre essa aventura, e logo depois a conhecer a professora Ana. Haverá certamente um tom mais pessoal nesse momento, mas logo retomaremos os cruzamentos teóricos tão caros à uma pesquisa.

Vamos lá?

4.1 – NO INÍCIO DO CAMINHO TINHA UMA PANDEMIA¹⁴: DAS DÚVIDAS À RECONSTRUÇÃO

É transparente o fato de que toda pesquisa de pós-graduação acaba passando por diversas reconstruções desde a sua fase inicial. Após as atribuições do momento de matrícula e ingresso no curso e os assentamentos depois das primeiras orientações, vem o momento de decantação, em que podem acontecer as mais variadas mudanças de modo a adequar o projeto a seu objetivo.

Entretanto, creio que as pesquisas em andamento durante o começo de 2020 poderão se firmar como aquelas que mais sofreram com a necessidade da reconstrução. Desta vez, porém, ocasionada por um fator completamente externo, que surpreendeu o planeta de forma devastadora: a pandemia de COVID-19.

Na Introdução da dissertação, busquei grifar a dificuldade de se realizar uma pesquisa em tempos pandêmicos, associando toda a dureza do momento com a complexidade de imergir intensamente num oceano teórico, com o confronto diário entre toda a tensão e desconhecimento sobre a doença e a necessidade de se produzir um trabalho argumentativo, a dissertação. Aqui, aproveito para sublinhar o quanto o período pandêmico acabou sendo decisivo também no andamento da investigação, sendo causador de uma reviravolta na metodologia.

Meu trabalho, que teria como mote da pesquisa de campo uma oficina de jogos em uma escola pública brasileira, onde captaria na prática a repercussão desse método nos corpos de adolescentes, sucumbiu à pandemia, que

¹⁴ Título inspirado no poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado na Revista de Antropofagia em 1928.

inviabilizou a realização daquele trabalho. Com as aulas suspensas e o isolamento social imperando, restou a necessidade de mudar completamente o formato de investigação, sem o campo prático em si. Após um período de intensa reestruturação, o lócus do projeto se redirecionou para a experiência docente, ainda calcada no método do jogo, para que a investigação pretendida inicialmente pudesse seguir adiante.

Assim, subverteu-se de certo modo a feitura do campo. Ao invés da oferta de uma oficina proposta por mim dentro de escolas, o trabalho guiou-se em buscar seguir a trilha profissional de um docente em Teatro, este já com experiências suficientes para um potente debruçar analítico (TARDIF, 2014). Assim, era como se a prática buscada no projeto primário já tivesse sido realizada por outro colega de profissão, o que inclusive ramificou a investigação teórica para alguns pontos interessantes, como o embate entre formação e atuação.

Por conta das dimensões que envolvem essa dissertação, com seus objetos já delimitados, tornou-se inviável produzir argumentação acima dessas ramificações, que possivelmente virão a gerar trabalhos distintos. Contudo, é preciso comentar a importância do trabalho de campo, mola propulsora de inquietações que, se feito de forma consistente e porosa, acaba por gerar novas possibilidades de pesquisa, tal como aconteceu no caso deste trabalho. Há uma intenção inicial bem nítida, que acaba por desenrolar novos pontos de análise ao passo que se realiza esse trajeto prático (CRUZ NETO, 1994).

A partir daí, as interrogações pululavam: qual profissional seria adequado para a pesquisa? Onde encontrar essa figura disposta a colaborar no trabalho? Qual a melhor forma de analisar sua experiência a fim de captar os saberes processados pelo jogo? Como ouvir também os sujeitos principais da investigação, os adolescentes? As perguntas, muitas. As respostas vieram com o tempo, junto da escolha do formato do trabalho. Como metodologia, decidi realizar uma pesquisa qualitativa, na forma de uma entrevista com uma professora a ser escolhida, além de solicitar a essa professora que eu pudesse entrevistar também alguns de seus alunos.

Antes de seguir abrindo os detalhes que envolveram a realização do trabalho de campo, creio ser importante explicar algumas considerações a

respeito da escolha da entrevista como mote prático da investigação. Por que escolhê-la para tecer as considerações que precisava? Por que ouvir uma profissional da Pedagogia do Teatro? Ademais, o que representa a entrevista? Faço esse aglomerado de interrogações para compor uma solidez à escolha dessa metodologia qualitativa.

Para abrir esse assunto, trago uma fala do professor britânico George Gaskell, que nela nos fornece uma visão acerca da entrevista:

Consideremos a profundidade da entrevista. Ela é uma conversação um a um, uma interação díade. Mas ela difere de conversações comuns sobre diversos aspectos. Ela demora mais que uma hora e se dá entre duas pessoas que não se conheciam anteriormente. Existe aqui um papel relacional incomum. Espera-se que uma pessoa, o entrevistador, faça as perguntas; e espera-se do outro, o entrevistado, que responda a elas. O tópico é uma escolha do entrevistador; o entrevistado pode ou não ter pensado seriamente no assunto anteriormente (GASKELL, 2002, p. 74)

Nessa espécie de resumo do que seria a entrevista, Gaskell pontua os elementos patentes, como o tempo de realização, e introduz outros que direcionam nossa conversa, como a diferença da entrevista para conversações comuns em relação ao desconhecimento entre entrevistador e entrevistado. Ao escolher a opção pela entrevista como trabalho de campo da pesquisa, dentre todas as dúvidas que sobrevoavam tal opção, havia uma certeza: eu não poderia conhecer a pessoa a quem entrevistaria, pois através da penetração em sua história é que eu conseguiria de fato adentrar nas minúcias da investigação.

Se eu já tivesse tido contato com a pessoa entrevistada, ainda que raso, já haveriam pequenos laivos de interação, podendo contaminar tanto a estruturação da entrevista quanto a interpretação e análise dos dados trazidos. Muitas perguntas seriam levadas para essa pessoa. Para respondê-las, acredito não haver nada melhor do que escutar. E quando digo escutar, não quero dizer escutar respostas, mas escutar caminhos de vida, partilhas de experiências, anseios e dúvidas. Escutar as palavras de quem teve a prática atravessada pelo corpo, seja como proponente, seja como vivente. Para uma pureza dessa escuta, a melhor opção foi desconhecer o profissional escolhido, estabelecendo o primeiro contato a partir da seleção.

Sobre a realização da entrevista, Gaskell afirma:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o principal meio de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas (GASKELL, 2002, p. 73)

Numa pesquisa que envolve sujeitos sociais, a escolha de se realizar uma entrevista deu-se principalmente pela necessidade de se estabelecer essa espécie de empreendimento cooperativo, como apontado por Gaskell acima. Em parágrafos anteriores, falei como a transformação do campo foi feita de modo a se pensar que alguém já havia realizado o que intencionalmente eu buscava produzir no projeto inicial. Com isso, só através da troca com um docente que havia feito isso é que seria possível buscar os detalhes que cerceiam a investigação primordial.

Porém, não bastava escutar apenas uma professora. Se tanto insisti na autonomia e voz do jovem no segundo capítulo, quão contraditório seria deixar de ouvi-lo nesta dissertação? Por isso foi imprescindível entrevistar também alguns alunos, expandindo a realidade da adolescência, tão explorada neste trabalho, a partir do que foi partilhado pelos três jovens entrevistados.

No que tange aos receios em optar por esse tipo de metodologia no campo, houve uma apreensão em relação ao número de sujeitos envolvidos nas entrevistas. A principal preocupação foi buscar na partilha de uma professora e três alunos questões extremamente amplas. É evidente que as falas aqui trazidas não abarcam o sem-fim de docentes e alunos adolescentes espalhados país afora; porém, existe um elo que se torna capaz de unir todos os sujeitos: a esfera da Educação, complexa e diversa por si só. Através dela, o compartilhamento das entrevistas reflete o coletivo que se externaliza a partir da visão individual (CRUZ NETO, 1994).

Por fim, há de se compartilhar também a respeito do momento posterior à entrevista: a transcrição. Mais do que realizar o ato de transpor da palavra falada para a palavra escrita o que foi dito na entrevista, a transcrição se configura em mais um momento de escuta. Nela, a ansiedade latente e as tensões presentes no momento da realização da entrevista descolam-se do

corpo do pesquisador, que consegue extrair outras ponderações que não foram percebidas no momento em que a entrevista se realizava. “Ao ler as transcrições, são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista” (GASKELL, 2002, p. 85). É nesse reviver da fala compartilhada que a pesquisa ganha profundidade e os argumentos se materializam, fazendo com que mais um detalhe do trabalho do pesquisador transpareça.

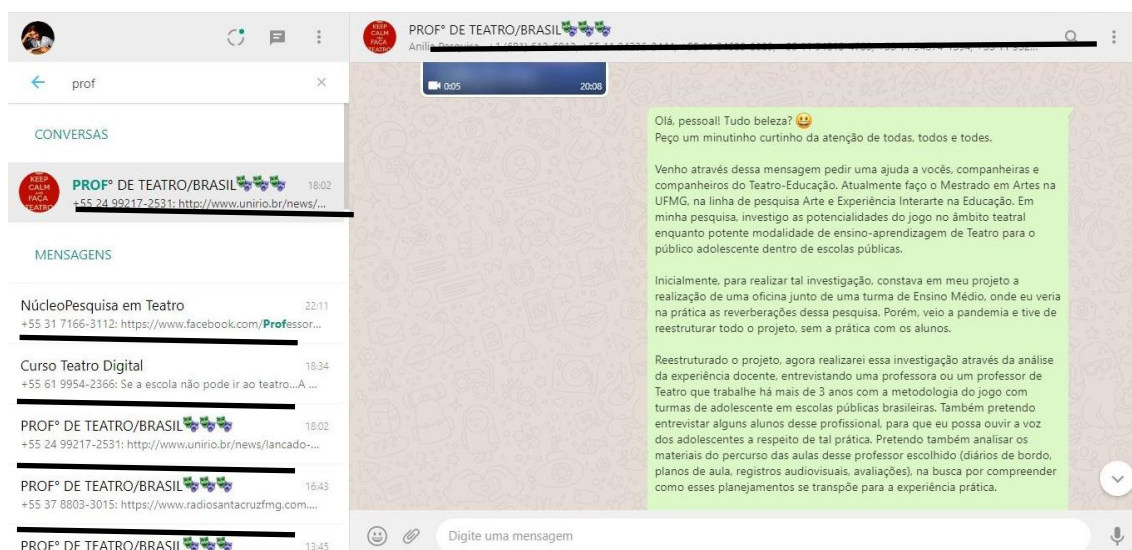
Expostos os motivos da escolha da entrevista como metodologia para a pesquisa, vamos seguindo o rumo deste capítulo, acompanhando agora a caminhada até encontrar a docente que seria entrevistada. A princípio algo que parecia fácil e de grande adesão surpreendeu-me com os resultados. Encontrar um professor de Teatro disposto a colaborar com a pesquisa não foi tarefa plácida.

Para escolher esse profissional, redigi uma chamada, lançada em redes sociais como o *Facebook* e o *WhatsApp*, em grupos relacionados a Pedagogia do Teatro e a docência¹⁵. Nesta chamada, fiz a apresentação da minha pesquisa, expus a situação causada pela pandemia e a nova forma de análise, elencando pontos que se identificavam com o perfil docente procurado e pedindo contato caso houvesse vontade de participar.

Ao contato de alguns professores, enviei um questionário com nove perguntas direcionadas a eles. A partir das respostas, poderia traçar um perfil e encontrar a figura mais adequada para minha pesquisa, visto que não haveria possibilidade de trabalhar com mais de um profissional, dado o objetivo da pesquisa.

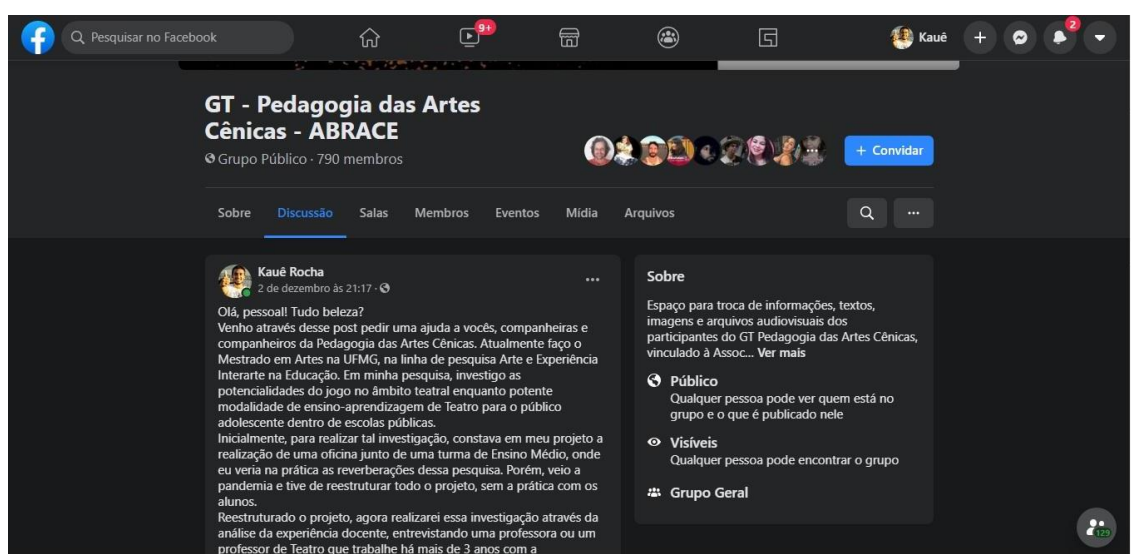
FIGURA 2 — Chamada para a pesquisa no grupo “Profº de Teatro/Brasil”, no *WhatsApp*.

¹⁵ Nos últimos anos, com o acesso às redes sociais estando cada vez mais amplo, tem-se aproveitado estes espaços virtuais para criação de grupos de partilhas de materiais, eventos, editais e outros afins artísticos. Tais grupos são um bom aparato de suporte entre artistas, criando uma rede online de fortalecimento. No caso da chamada desta pesquisa, grupos como “GT - Pedagogia das Artes Cênicas - ABRACE”, no *Facebook*, e “PROFº DE TEATRO/BRASIL”, no *WhatsApp*, foram de extrema valia para que ela pudesse ter um alcance maior do que se fosse apenas compartilhada por outros modos virtuais, como o e-mail, por exemplo.



Fonte: Acervo Pessoal

FIGURA 3 — Chamada para pesquisa no Grupo “Pedagogia das Artes Cênicas - ABRACE”, no Facebook.



Fonte: Acervo Pessoal

A possível adesão à chamada que eu supunha acontecer foi negativa. Apesar de algumas sinalizações de interesse pelas redes sociais, apenas **uma** professora se propôs a responder o questionário com as nove perguntas. E, por conseguinte, a professora que demonstrou interesse, Ana, tinha o perfil ideal para a realização da pesquisa, o que acabou efetivando sua escolha para o trabalho.

Antes de apresentar Ana e encaminhar o trabalho para a trajetória dessa professora, acredito ser importante estabelecer algumas hipóteses para justificar a carência de professores interessados em ajudar na pesquisa, já que nesse trabalho um dos objetivos é justamente traçar características dessa figura, o docente em Teatro. Como uma pesquisa divulgada em tantos espaços, com uma chamada exposta através de uma explicação sólida contou com apenas uma professora disponível para participação?

Bem, acredito piamente que a pandemia e suas agruras foi um fator fundamental. Num ano de exceção, caracterizado pela surpresa, cansaço e medo, penso que colocar-se disponível para uma pesquisa de mestrado de um professor desconhecido era uma tarefa que exigiria um real interesse; não de ser entrevistado, mas de querer ajudar um jovem pesquisador. Ainda mais tendo que se desdobrar para dar conta do ensino remoto, numa tentativa abrupta, e inédita para muitos, de ensinar Teatro pelas telas. Com tantas turmas e tendo que ministrar aulas num formato ainda duro e distante, ficaria realmente difícil estar presente para compartilhar sua trajetória com um pesquisador.

Toda pesquisa reflete a dimensão de seu tempo. Isso foi colocado de forma central na abertura desse trabalho. Ao redigir essas páginas em que exponho algo que foi vivenciado por todos que me leem, o enfrentamento a uma pandemia, recupero sentidos do contexto vivido para tecer essas problematizações. O ano de 2021 veio com a esperança de melhora e agilidade na vacinação, porém o que se viu nos primeiros quatro meses do ano foi o aumento colossal do número de mortes e um início tardio e lento da vacinação, fortemente influenciado pela má gestão política do governo federal que não crê na ciência. Tudo isso veio chocar-se com o sentimento de esperança na chegada de um novo ano, o que causou ainda mais frustração e receios. E para o professor, as dificuldades do ensino remoto amplificando-se a cada dia.

Outra hipótese é o fato de que tornar público seus modos de ensinar torna-se algo delicado, passando o professor a ser objeto de análise, positiva ou negativa. É um território de risco, no qual abrir-se para uma pesquisa pode significar receber uma devolutiva que coloque em xeque seu trabalho. No caso da pesquisa que aqui se apresenta, ex-alunos de Ana foram entrevistados e compartilharam experiências pessoais vividas na aula da professora antes da

pandemia. Isso significa uma exposição de uma metodologia de ensino de uma profissional que vira tema analítico para uma pesquisa que irá ser levada a público. Mesmo que o compartilhamento de experiências e histórias seja uma possibilidade interessante de revisão de vivências e que pode se tornar algo de grande valia para o profissional entrevistado, há também o desconforto de imaginar todos os retornos possíveis que possam advir daí.

Perfilando esse fator com a questão da rixa entre escola e academia, há mais um ponto do perfil de Ana: atualmente, ela cursa o doutorado em Artes Cênicas na UNIRIO, seguindo uma carreira acadêmica e desenvolvendo um trabalho como pesquisadora, mas sem abandonar a carreira como professora na educação pública. De acordo com ela, foi a forma que encontrou de desenvolver material argumentativo acima de sua vivência dentro da instituição municipal de ensino, criando novas potencialidades que se desenham no encontro entre esses dois mundos ao invés de insistir numa rivalidade.

A intenção dos últimos parágrafos não foi a de expor uma lamúria advinda da falta de participação de outros profissionais na chamada inicial, e sim a de demonstrar a dimensão complexa inserida dentro de uma busca aparentemente simples; no caso, encontrar um professor. Não posso ser hipócrita de dizer que não gostaria de mais professores respondendo ao questionário, pois isso configuraria uma etapa provocativa e interessante para essa pesquisa, abrindo mais a minha percepção sobre a diversidade docente no que tange ao ensino de teatro na escola. Porém, não houve fracasso, já que uma professora demonstrou interesse, respondeu ao questionário, preencheu os requisitos pré-estabelecidos e hoje é figura de máxima importância nas páginas seguintes. Falando nela, retomemos nossa conversa para conhecê-la melhor, indo a partir de agora ao encontro do ponto nevrálgico do trabalho.

Quem é Ana, a professora entrevistada para a pesquisa?

Ana é Bacharel em Interpretação Teatral e Mestre em Ensino do Teatro pela UNIRIO, cursando atualmente o doutorado em Artes da Cena na UFRJ. Professora há mais de 15 anos, leciona atualmente na Escola Municipal Carlos Peixoto¹⁶, localizada no bairro da Gávea, na cidade do Rio de Janeiro. A aula

¹⁶ Para preservar a identidade da escola, seu nome foi alterado para um nome fictício.

que ministra é Artes Cênicas, e nela estabelece grande diálogo com o método do jogo, compondo a prática em cerca de 80% do conteúdo da disciplina.

No subtópico seguinte, conheceremos mais a respeito dessa professora, dando o pontapé inicial para a trilha que iremos seguir adiante: acompanhar a origem do contato com o Teatro da professora Ana e as raízes que a encaminharam para o exercício da docência dessa arte. Ao longo da conversa, alguns entrelaçamentos teóricos irão rodear a partilha das falas de Ana, complementando a partilha trazida pela professora e engatilhando outras pautas que cercam nossa conversa. Lembremos do nosso foco em observar o que transparece a respeito do jogo, da adolescência e, por consequência, da Educação.

4.2 – ANA: UMA CRIANÇA QUE QUERIA JOGAR

Foi no dia cinco de março, uma sexta-feira nublada e de garoa, num verão de 2021, que me sentei no sofá do apartamento da professora Ana Francisca, localizado no bairro de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro. Sob todos os protocolos de prevenção à COVID-19 - um teste realizado previamente, uso de máscara e distanciamento - conversamos durante quase três horas sobre os pontos que envolvem os objetos e os temas da pesquisa. Assim que apertei o botão para iniciar a gravação, dei *start* numa profusão sensível e potente de assuntos que englobam a história de vida de uma mulher que nunca sonhou em ser professora, mas que teve essa carreira introduzida em seu caminho.

Com relatos ora fortes, ora cômicos, pude traçar um perfil amplo de Ana, que vão além da necessidade de falar sobre jogo e adolescência, mas que, sem dúvidas, atravessam tais objetos. Como me interessa compor a profundidade da figura dessa professora, trago a seguir um pouco da história de Ana para que juntos vejamos sua caminhada até a escola, seu encontro com a prática do jogo e sua relação com a adolescência. Da mesma forma que já vimos nos capítulos anteriores, quando pequenos trechos das entrevistas foram compartilhados, as falas de Ana serão enunciadas por seu nome em negrito e estarão em itálico. Opto por colocá-las da forma que foram transcritas, tentando manter a cadência da palavra falada.

Nascida no interior do Rio de Janeiro, em uma família de classe média, Ana conta que teve uma ambiência cultural muito grande em sua infância. Incentivada principalmente pela avó, desde pequena já frequentava espetáculos e se interessava por diversas linguagens artísticas. Foi então que, aos seis anos, a avó a levou para um curso livre de Teatro, numa escola na capital carioca. Sobre esse primeiro contato mais direto com a arte teatral, Ana conta uma anedota. Ao chegar na escola de mãos dadas com a avó, se encantou de imediato:

ANA: *E aí eu vi as crianças brincando em cima do palco. Na verdade, elas estavam fazendo jogo de teatro. E aí eu vi elas brincando em cima do palco, e aí eu falei: 'Que legal! Eu quero brincar também!'. Assim: 'Eu quero brincar com elas!'. Porque até então eu só brincava sozinha, nesse mundo meu, esse mundo imaginário.*

Essa partilha veio a partir da primeira pergunta que fiz a ela: “Qual foi a fagulha teatral na sua vida?”. Aceso o pavio da teatralidade, Ana nunca mais parou de “brincar”, como ela se diverte ao contar sobre o que o Teatro representa em sua vida. Conta que ficou por um bom tempo nesse curso livre, onde inclusive chegou a trabalhar de fato, recebendo seu primeiro cachê aos treze anos, cujo recibo foi devidamente emoldurado pela avó. Na adolescência, mobilizou-se dentro da escola para produzir peças de Teatro, começando a escrever suas primeiras dramaturgias aos dezessete anos. Inclusive, a primeira peça por ela montada falava sobre a adolescência, dialogando com o momento em que vivia.

Esperava-se que uma jovem, num contato tão intenso e duradouro com o Teatro, ao escolher um curso universitário no fim do Ensino Médio, fosse fazer a faculdade de Artes Cênicas. Contudo, por pressão dos pais, advogados, Ana acabou indo cursar Direito. Continuou fazendo Teatro, mas penando com a dureza do curso que havia escolhido. No último ano da faculdade, sendo uma aluna exemplar, negociou com os pais: terminaria a faculdade de Direito, porém começaria a faculdade de Interpretação Teatral. Foi assim que iniciou o curso na UNIRIO, ao passo que se formava advogada.

Adentrando o tema FORMAÇÃO, perguntei a Ana sobre a fagulha da docência, interessado em saber quando ela se descobriu professora. Ana foi enfática:

ANA: *Vou te falar uma parada, cara. É bem duro isso que eu vou te falar. Você já deve ter lido isso, inclusive [em sua dissertação de Mestrado, que Ana compartilhou comigo]. Eu fiz uma licenciatura, mas eu não queria ser professora, na verdade. A minha história não foi essa. A minha história foi totalmente ao contrário da história da maioria das pessoas que tem a escolha de ser professora.*

Ela conta: aproximando-se do fim de sua segunda graduação, a pressão dos pais pela necessidade de arranjar um emprego e começar a sustentar-se sozinha pesou. Sem conseguir empregar-se na área do Direito e com todas as dificuldades latentes de se viver financeiramente de Teatro no Brasil, a única possibilidade veio na forma de um concurso público da prefeitura do Rio de Janeiro, que convocava professores para o município. Mesmo cursando um bacharelado, Ana resolveu fazer o concurso. Foi aprovada com uma boa pontuação, mas havia a necessidade do diploma de licenciatura para assumir o cargo.

A solução encontrada foi pedir um adiamento de posse, graduar-se em Interpretação Teatral e cursar uma licenciatura de curta duração, em um ano, numa universidade privada. Nela, Ana conta que teve aulas com pessoas das mais diversas áreas, aprendendo apenas questões relacionadas à Pedagogia e aos fundamentos da Educação.

O ingresso na sala de aula deu-se, curiosamente, um dia após Ana receber o diploma de licenciada. Devido ao adiamento de posse, ela acabou direcionada para uma escola extremamente distante de sua casa, num bairro da periferia da Zona Oeste do Rio de Janeiro. O início foi difícil.

ANA: *Eu não tinha a menor ideia do que era dar aula, maluco. Eu sabia o que era dirigir, porque eu já dirigia*

desde os dezessete anos, mas eu não tinha a menor ideia do que era dar aula, mas eu imaginava que devia ser a mesma coisa que dirigir. 'Eu chego lá e explico como é que é.' E eu realmente não achava que aquilo ali era a minha vida.

Para Ana, havia uma certeza: aquele território era passageiro, um intervalo em sua vida que lhe daria o subsídio monetário para uma independência financeira, de modo a mantê-la enquanto tal retorno não vinha com sua companhia de Teatro. Esse pensamento certo foi o maior ponto de conflito para a professora, que não conseguia se vincular aos alunos, tampouco sentir a necessidade de instaurar qualquer processo de criação cênica. A dureza de uma escola num bairro cuja realidade social era violenta e difícil também pesou nos primeiros anos, afastando Ana de uma aproximação com a carreira docente.

Foram quase cinco anos nessa incerteza, com Ana ainda sem encontrar sentido no que realizava no chão da escola e enfraquecendo cada vez mais sua prática. O ponto de virada veio num reencontro.

ANA: *Você me perguntou, a pergunta era "Quando é que você descobriu que era professora?". Cara, não foi quando eu fiz Interpretação, não foi quando eu fiz Licenciatura. Não foi quando eu fui desesperada procurar como dar aula. Não foi quando eu entrei em sala pra dar aula. **Foi quando eu encontrei um ex-aluno meu na rua. Foi quando eu encontrei ex-alunos meus na rua.***

Com quase meia década de sala de aula, começaram a aparecer os ex-alunos. Foi nesse reencontro com um desses jovens, já formado e trabalhando, que Ana pode ter a dimensão de inúmeras questões, sendo a principal o quanto seu compromisso na profissão docente era importante.

ANA: *E ele falava, assim, coisas maravilhosas da minha aula, e eu não acreditava naquilo. Eu fiquei passada! Mas eu perguntei pra ele: “Mas você achava as aulas boas mesmo?”. “Nossa, achava o máximo! O dia que era a tua aula, quarta-feira, sei lá, eu não faltava nunca. A sua aula e a aula de Educação Física eu tinha certeza que eram as melhores aulas do colégio!”. E eu não sabia da qualidade, porque eu realmente aprendi tudo na prática. Eu ia um dia, aí via que aquilo não dava certo, aí eu ia lá e tentava outra coisa, e comprava livro, e ia experimentando na prática, porque a minha licenciatura não foi com um professor de teatro, que me ensinava a dar aula de teatro, com uma metodologia de teatro. Foi uma licenciatura muito louca, muito solta.*

No compartilhamento dessa descoberta, dois pontos sobressaem: a efetivação de uma prática através do relato de alguém que a vivenciou, com o resultado sendo revelado na partilha da experiência; e a identificação dos alunos jovens com aulas que envolvem o movimento e a ludicidade, distantes de uma perspectiva calcada no engessado sistema de transmissão do conhecimento, na perspectiva da educação bancária, como aponta Paulo Freire em sua obra (FREIRE, 2019).

Ao compreender, de fato, a responsabilidade inerente ao seu trabalho, Ana enfim percebeu que era uma professora. Começou a olhar para a sala de aula com outra lente, enxergando minúcias que até então seu atrito com a escola impedia de ver.

ANA: *E eu comecei a perceber que os alunos, eles... Eles levam muita afetividade pra dentro da aula de Teatro. Eles querem criar vínculo ali. E ali na aula eles sabiam que eles podiam se libertar, eles poderiam falar o que quisessem, eles poderiam ser livres de uma forma que nas outras aulas eles não eram. E eu comecei a perceber que a minha aula tinha um diferencial que as outras não tinham.*

Assim, inaugurou-se uma nova etapa na carreira docente de Ana, com a transformação da consciência de uma professora que entendeu que aquilo não era simplesmente ponto de passagem, e sim terreno para fixar os pés. Ao perceber a afetividade que envolvia os alunos e o que o espaço da aula de Teatro representava - o que inclusive pudemos perceber na fala de Beto, compartilhada no Capítulo 2 - Ana passou a se comprometer profissionalmente com seu trabalho.

O elemento jogo teve papel fundamental nessa metamorfose. No subtópico seguinte, passamos de fato ao diálogo com esse objeto que nos acompanha há tantas páginas, ilustrado aqui dentro da trilha docente de Ana, que com ele pôde aprimorar sua prática e provocar uma reviravolta em seu trabalho. Vejamos como jogar em sala de aula provocou tais mudanças, e quais quesitos que já viemos desenredando anteriormente irão surgir na fala de Ana.

4.2.1 – ENTRANDO NO JOGO: BOAL E OUTRAS POÉTICAS DA PRÁTICA

Dialogar com a prática do jogo foi algo que ocorreu desde o princípio do ingresso de Ana em sala de aula. Ela conta sobre uma experiência que teve com Augusto Boal, justamente quando iniciou esse percurso na educação:

ANA: *Ó, eu tive muita sorte, assim, sorte mesmo. Quando eu entrei no município do Rio, a prefeitura tinha um convênio com a galera do CTO, que é o Centro do Teatro do Oprimido. Na época, o Boal ainda era vivo. E eles fecharam um convênio com a prefeitura que era uma capacitação para professores recém-chegados. E aí, quando eu fui pra essa escola lá em Campo Grande, que eu te contei a história, na primeira semana era sempre a semana de capacitação, tem isso aqui no Rio, e a diretora me falou “Olha, tem curso pra você fazer, você vai lá na Lapa”, me deu o endereço e tal. Quando eu cheguei no curso, que eu cheguei lá no lugar, quando eu olho, era o*

Boal que tava lá na porta! Foi fenomenal, porque o Boal naquela capacitação de uma semana, ele deu um arsenal de jogos. E eu tinha referências de jogos lá da faculdade de teatro, mas eram jogos mais avançados, porque eu estava me formando como atriz. Não era coisa assim aplicável na metodologia de sala de aula. E o Boal vem assim com aquela coisa generosa, daqueles jogos que qualquer um faz, que não-atores fazem, porque ele criou uma metodologia para não atores.

O encontro com Boal foi profícuo. Porém, só depois de descobrir-se de fato professora é que Ana se deparou com a potencialidade daquela prática, entendendo a materialidade do jogo e sua importância no espaço de ensino. Foi quando o cruzamento entre a gênese desse elemento da cena, na órbita do Teatro do Oprimido¹⁷, e a realidade social dos alunos deu forma à atuação de Ana em sala de aula. Sobre isso, ela partilha:

ANA: *Porque o que que rola, o meu público não é só um público adolescente. É um público adolescente de comunidade. É um público eternamente silenciado. O tempo todo eles são oprimidos. Eles são oprimidos da hora que eles saem da escola até a hora que eles chegam em casa, e vice-versa. Eles são oprimidos dentro da escola. O tempo todo eles são oprimidos. Existe uma coisa muito especial, um todo muito especial de se trabalhar com Boal, porque eu acho que ele acaba fazendo com que esses alunos que são invisibilizados, tenham visibilidade naquele momento, e a voz deles começa a ter potência. Então*

¹⁷ O trabalho em torno do jogo realizado por Boal é amplo. O teatrólogo brasileiro caminhou por inúmeras modalidades da prática em sua obra, passando por jogos tradicionais da cultura brasileira, bem próximos ao brincar; jogos de improvisação e, principalmente, jogos de criação que visavam eminentemente uma solução envolvendo temas sociais, como nos exercícios do Teatro-Imagem, Teatro-Fórum e Teatro-Jornal. Para mais detalhes desse amplo trabalho, ver Boal (2019).

assim, eu usei muito Boal, fiz muitos jogos do Boal quando entendi a força da prática.

No Capítulo 2, frisamos a pluralidade da adolescência e os conflitos latentes que cercam jovens inseridos em ambientes de desigualdade social. A partir dos jogos do Teatro do Oprimido, Ana iniciou um percurso onde efetivou as possibilidades múltiplas que tal prática pode acarretar tanto para o exercício teatral, quanto para a compreensão das dinâmicas da vida.

Ao passo que trabalhava com os jogos advindos de Boal, Ana foi percebendo os afluentes em que a prática desaguava, com novos caminhos se constituindo ao correr das semanas. Pesquisando e experimentando outras modalidades de jogo, novas questões que surgiam conforme devolutiva da turma, e com as possibilidades que atravessavam sua prática como diretora teatral, a professora foi modelando um universo baseado nesse elemento da cena que tomou conta de sua aula.

Há nisso mais um reforço do relevo que existe na relação entre Ana e Boal, que não ficou apenas no literal encontro entre a professora e o teatrólogo brasileiro durante a oficina formativa. Boal também foi um exímio diretor de teatro, e percebia em seu trabalho na direção as possibilidades que surgiam através do jogo, feito com atores e não-atores. Também nas aproximações que Ana faz com Eugênio Barba, como veremos logo adiante, existe um entrecruzamento entre áreas, nas visões semelhantes que podem existir entre a Direção Teatral e a Pedagogia do Teatro.

Digo isso porque se vê, mirando nessa perpetuação do jogo em inúmeras áreas profissionais, como esse elemento da cena é algo cuja porosidade vai penetrando em áreas distintas da criação do Teatro. Se no primeiro capítulo a interrogação “Tudo é jogo?” geriu alguns pontos da nossa conversa, foi imaginando que, mesmo não sendo necessariamente a força motriz da produção teatral, o jogo contamina campos diversos, podendo aparecer de forma tímida ou dominando o espectro da composição.

Ao questionar a professora sobre a entrada do jogo em sua aula, pensando a partir do documento legal que a orientaria naquele momento - na época, os PCN - Arte - Ana disse que chegou a lê-lo; porém, tal qual percebemos

ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, sentiu a carência de um direcionamento metodológico que de fato apresentasse o jogo como método possível para o trabalho. Confusa entre as obrigações burocráticas da aula que ministrava e as possibilidades múltiplas, a formação com Boal e o interesse, ainda que sutil, dos alunos em jogar foi o empurrão necessário para que ela entendesse o jogo como caminho de aprendizagem das artes da cena.

Pensando nessa identificação, perguntei a Ana o que ela enxergou na feitura do jogo que a mobilizou a seguir trabalhando a partir desse método. Ela trouxe diversas elaborações, que vamos nos ater a partir de agora, revisitando alguns conceitos e buscando destrinchar ainda mais esse objeto tão amplo. Primeiro, traçando o diálogo entre as experiências do ofício atoral e a vivência do aluno na escola, Ana diz:

ANA: *Então... Quando você tá jogando, tanto o ator quanto o aluno, você tá com o foco em outra coisa. Você tá com o foco de alcançar o objetivo, daquele jogo. Seja um jogo cooperativo, seja um jogo competitivo, tanto faz. O diretor ou o professor traça aquele objetivo e você tem aquele objetivo. Inclusive o Barba¹⁸, ele fala disso, na verdade ele nem chama de jogo, ele chama de desafios. Você tá ali com aquele objetivo X que você tem que alcançar. Então de certa forma você se liberta, de ter que ficar se exibindo, ou se mostrando. Na verdade você esquece que tá fazendo teatro.*

Nesse escopo, mais uma vez, encontramos a polissemia do termo, trazido por Ana, a partir de Eugênio Barba, aqui visto como desafio. Homem de teatro que atua nas áreas mais diversas possíveis da cena e que ainda está em atividade, Barba provocou Ana a pensar nesse inextricável momento em que se perde a dimensão da teatralidade que se processa em aula. Poder-se-ia problematizar tal ponto, inclinando questões que envolvem o naturalismo cênico

¹⁸ Eugenio Barba, diretor de teatro italiano. Trabalha principalmente com questões vinculadas à Antropologia Teatral. Para aprofundamento na teoria do diretor, ver Barba (2010).

ou até mesmo os limites entre arte e vida, mas opto aqui por focar mais uma vez na potência do espaço de jogo.

Vimos num dos compartilhamentos de Beto, na página 91 do Capítulo 2, o que o jogo proporcionou para determinado quesito de sua vida, sendo o recinto onde encontrou a disponibilidade para reverberar sentimentos represados. Quando Winnicott fala a respeito do espaço potencial que se desenrola a partir do campo do jogo, penso de que maneira se processa a potencialidade possível em tal ambiente. Encontro na última fala de Ana algumas respostas, anexadas ao que Beto partilhou sobre a experiência explosiva que teve em ato de jogo.

Permitindo-se penetrar aquele espaço, onde a matéria-prima é a ludicidade e tudo que ocorre é observado a partir do Teatro, o adolescente encontra um terreno favorável para expandir sua consciência, de forma sutil ou grandiloquente. O “esquecer do Teatro” que Ana traz me vem na ideia de uma flutuação entre a proximidade com a vida e a noção da teatralidade envolta no espaço, que faz com que o jogador não perceba quais são os limites entre uma criação ficcional e uma possibilidade advinda de sua própria história.

Isso não diz respeito apenas a jogos de improvisação, na construção de personagens e cenas. Até mesmo em jogos competitivos ou no momento inicial da aula, seja com um jogo de aquecimento ou uma prática que instaure a concentração, o aluno pode ingressar de forma não-usual, entendendo que o convite à descoberta de si e dos outros está proposto no formato de um jogo. A potencialidade rodeia o que ali há, sendo ela um fator que irá surgir de forma perene, ou não.

Em volta disso tudo, imprescindível lembrar que há a necessidade do professor encaminhar as questões e materialidades geradas no espaço de jogo para um direcionamento teatral - caso contrário, corre-se o risco da aula tornar-se um lócus de Psicodrama¹⁹, intenção completamente oposta a uma aula de Teatro. Com esse direcionamento, na posterior avaliação do trabalho, tem-se a chance de um debate amplo e consistente, onde a técnica cênica e os elementos

¹⁹ Técnica que associa Teatro e Psicologia, iniciada pelo médico Jacob Levy Moreno. De acordo com Robson Camargo (2015, p. 149), “o objetivo da experiência é a vivência emocional de uma situação problema por todos, o que proporciona um alívio, controle da ansiedade e reflexão, abrindo caminhos para a superação”. Para aprofundamento do assunto, ver Moreno (2014).

trabalhados no jogo experienciado é debatida e onde também se pode dialogar a respeito do que extrapola o campo da cena e encontra-se com a vida.

Ana se aprofundou um pouco mais sobre o caráter revelador que descobriu no jogo, costurando mais algumas ideias à grande malha que cobre a prática em sala de aula:

ANA: *Jogando, você acaba se descobrindo dentro dali. Os jogos de teatro, eles são reveladores, porque você tem uma oportunidade de se olhar quando você acaba. Você consegue ver o que você fez e você percebe que o seu subconsciente, ele falou ali, junto com o seu consciente, é claro, mas eles falaram ali com você de uma forma que eles não fariam se você tivesse com o seu superego ali dominando, entendeu? E tá ali o mais genuíno teu, então eu creio que é nesse lugar assim. É por isso que o jogo tem essa potencialidade de descoberta, de você poder estar se descobrindo, de você poder estar se sensibilizando, e estar se sensibilizando com o outro.*

Nesse trecho, Ana introduz alguns termos do campo da Psicologia, conotando os entrecruzamentos entre as áreas que acontecem na dimensão criativa. Ao falar a respeito do subconsciente, a professora faz transparecer a ideia de uma teatralidade que circula pelo espaço e divide o ambiente com a própria vida. E ao trazer o jogo como estímulo ao que é genuíno, Ana propõe uma importante defesa do método em sala de aula; mais uma dentre as que já viemos colhendo ao longo da caminhada dissertativa.

A liberdade criativa do jogo faz com que esse elemento da cena exista das mais distintas formas possíveis. Há a chance de se fugir completamente de si e criar algo extremamente diferente do que se é, experimentando corpos, vozes, movimentos, e assim adiante. Por outro lado, nele também existe a abertura para o encontro consigo, indo na rota da acima supracitada genuinidade que conduz à descoberta.

Numa parte da entrevista de Lú, a aluna contou o quanto entendeu que o amadurecimento, parte comum e também dolorosa da adolescência, fez com que ela vivesse experiências que acabaram por apagar partes boas de sua mente, o que foi ocasionando a perda da sua inocência. Quando foi jogar em aula e entendeu o que se processava ali - o que levou muitas aulas para de fato acontecer, conta - Lú percebeu que havia acabado de acessar um local onde essa inocência perdida poderia ser encontrada novamente. Quando questioneei sobre esse sentimento, Lú disse que entendia a inocência como algo que lhe dava a chance de poder acertar ou errar, e achar graça em cima disso, sem uma cobrança excessiva, algo latente na vivência da juventude.

Os sentimentos que cercam o sujeito adolescente atingem graus significativos. Emoções tomam conta dos corpos e mentes, dominando o cotidiano e tudo que se processa nesse dia-a-dia caótico, circulando por todos os ambientes onde os jovens estão. O jogo vem como território de entrega, para que esses sentimentos não apenas continuem a serem vivenciados, mas também possam ser compreendidos por um viés outro, mediado pela prática lúdica, além de revelar detalhes que por outros meios talvez não pudessem ser vistos. A teatralidade se esgarça. A técnica da cena é aprendida e debatida. As colocações da vida entram junto, conclamando um percurso de aprendizagem diverso.

Ao fim dessa última fala, Ana traz uma consideração a respeito do outro. Tal palavra, outro, engatilha uma próxima discussão, que inflama as considerações feitas a respeito do caráter socializador do Teatro que pode ser trabalhado de forma intensa a partir do método que aqui estudamos. Compartilhando suas ideias a respeito da troca entre os alunos, Ana conta:

ANA: *Porque, o que é acontece: quando você joga com o outro, você pode jogar sozinho, tem alguns jogos que você joga sozinho, né, mas quando você joga com o outro, você também vê o outro. E o outro se torna seu espelho. Existem coisas também que você tem mas você não percebe em você, você só percebe no outro, quando o outro tá em estado de jogo. É muito doido isso, né?*

A professora diz que em muitos momentos durante sua caminhada docente percebeu o quanto o jogo proporcionou um conhecimento de turma que de outras formas seria difícil encontrar.²⁰ Ana relata que a própria classe vai se compreendendo e lendo as reações dos colegas, o que influi em relações que saem da aula de Teatro e percorrem a dinâmica da escola. Ao antever as respostas que surgirão a partir de cada aluno em determinados jogos, a turma vai escrevendo no plano das ideias os detalhes da personalidade que caracterizam cada um dos atores e atrizes dessa grande peça que se processa no cotidiano escolar.

No Capítulo 2, um dos pontos focais da discussão foi a constituição de grupos, ação que domina o campo juvenil e está intimamente atrelada aos processos de socialização que sobrevoam a adolescência. O terreno teatral na escola, mediado pelo método do jogo, torna-se espaço que potencializa o desenvolvimento de tal ponto, como partilha Ana a respeito disso.

Tomando o primeiro bloco da fala anterior, há o detalhe de perceber o outro no espaço de jogo, tornando-se espelho. Espelho incomum, que não necessariamente reflete as exatas ações que você reproduz, mas que através de sua imagem pode desencadear uma visão diferente da que costumeiramente se está acostumado a enxergar. No entremés do jogo com o outro, meu parceiro em sala e em cena, a descoberta ocorre numa via de mão dupla: percebo a mim e percebo o meu colega, e juntos somamos nossas aproximações e nossas diferenças. Isso confere a possibilidade de aliar-se, ou distanciar-se.

Numa das falas anteriores, Ana citou a revelação da verdade que a vivência no espaço de jogo causa. Acoplando essa ideia às descobertas do outro que o jogar pode trazer, é importante perceber a necessidade que o adolescente tem de saber sobre os seus. Na formação de grupos que pulsa no espaço escolar, o jogo vira caminho para colocar à prova os sujeitos. Não se trata de

²⁰ No trabalho *Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (2017), a pedagoga norte-americana Viola Spolin dedica vários momentos a descrever e dissecar jogos de estabelecimento de grupo, cujo objetivo primordial é a troca direta entre os pares em sala de aula. Esses jogos pautam-se principalmente em ações e regras que busquem atingir essa meta.

testá-los, e sim de saber que dentro daquele espaço, autorizado sob a égide da arte cênica, eles poderão, verdadeiramente, se colocar como são e querem ser.

Nitidamente, haverão os que não conseguirão interpenetrar tal espaço, ancorados em amarras complexas de desatar e que necessitarão de processos além do Teatro. Contudo, com um processo bem estruturado, sob o rigor metodológico inerente à construção do percurso teatral, a oportunidade de se revelar através do jogo fica latente, fornecendo um local seguro e preparado a partir da ludicidade para que não existam medos de vivenciar o jogo de modo pleno, descobrindo detalhes de si nesse ambiente perene.

Na troca com Beto, Lú e Mariana, ouviremos algumas nuances desses quesitos. Cada um com sua personalidade em construção conseguiu colocar através da palavra o quanto conseguiram destituir-se de amarras, preconceitos e inverdades ao mergulharem no jogo. Alguns atingiram níveis de liberdade pessoal máxima, como Beto, outros ainda trabalham com a intensidade do medo da exposição, como Lú. Adolescência(s) e suas reações diversas a uma mesma proposta, na multiplicação da pluralidade juvenil.

Seguindo por mais uma perspectiva do jogo, perguntei a Ana sobre as elaborações teatrais possíveis que surgiam na sala de aula, interrogando-a sobre a necessidade de produzir trabalhos para serem compartilhados com a comunidade escolar. Ana disse que a pressão pela exibição de conteúdos concretos - como a montagem completa de uma peça a ser apresentada em eventos escolares - é uma constante, a qual torna-se difícil lutar contra. Porém, ao passo que aprimorava sua prática e compreendia as criações que poderia fazer com as turmas através do jogo, Ana percebeu mais uma característica desse elemento da cena que o tornava algo de grande força na dinâmica pedagógica:

ANA: *Porque a gente vai tentando entender pra chegar em alguns lugares, sabe? E aí quando o cara chega, quando descobre, você fala “Viu, que legal? Você consegue!”. O processo é muito interessante. O processo com os alunos. Porque quando você vai montar alguma coisa na escola, não importa onde é que você vai chegar. O caminho é*

muito mais importante. O caminhar é muito mais importante do que aquela montagem. Mas pra você chegar no caminhar você tem que ter um objetivo.

Ao flexionar o substantivo CAMINHO e transformá-lo no verbo CAMINHAR, Ana denota através de sua fala a potência da ação, que corrobora a tese da importância da persistência no trabalho em sala de aula e nos reconecta à noção do jogo instaurado dentro de um processo, aliado às ideias desse elemento como método, baseado num sequenciamento coerente, e na proposição do rigor metodológico, que infere o cuidado na prática.

Isso não exclui a possibilidade da formulação de um produto, como por vezes exige o sistema escolar. O que se problematiza ao frisar o caminhar é perceber que nas minúcias dessa trilha podem ser encontradas as peças para a criação de uma montagem, trabalhando a partir do que se sobressai no percurso. Isso faz com que a aprendizagem dentro do jogo não conflua apenas para as noções do teatro e da vida, mas também possa tornar-se parte de um trabalho a ser apresentado, valorizando ainda mais o que se processa naquele espaço.

E, ao falar de produto no parágrafo anterior, direciono brevemente a conversa para uma dicotomia que marca uma discussão na literatura teatral: as noções de processo e produto, na busca por encarar quais são os graus de validade e importância de cada uma delas. Em artigo de 2002, intitulado “Produto ou processo: em qual deles estará a primazia?”, Joaquim Gama aponta que essa discussão ainda não foi superada (GAMA, 2002). Passados quase vinte anos da escrita deste artigo, pensando no que é dito pelo autor, no que foi compartilhado por Ana em sua fala anterior e também baseado em experiências recentes na escola, reafirmo a fala de Joaquim Gama, insistindo que ainda não se superou a dualidade latente entre o processo e o produto.

Torna-se importante, então, abrir uma brecha nesse ponto do trabalho para que se possa começar a sublinhar algumas visões acerca do jogo na escola, de forma a reafirmar alguns pontos já vistos, alinhando-os conforme as entrevistas avançam e colocam suas contribuições para a dissertação. Ao pensar em processo de trabalho, esse delineamento é marcado de forma contundente. Como vimos numa das falas da professora Maria Lúcia Pupo

(2015), para se superar a “aplicação de jogos”, visando o bel-prazer da turma e sem uma proposição crítica, a instauração de processos artísticos se coloca como meio viável para um trabalho complexo e criativo com as artes da cena (PUPO, 2015). Dessa forma, encaminhamos mais uma nuance do objeto, percebendo como a prática do jogo se ramifica para perceber que uma parte de sua composição é processo, dominando longos trechos da caminhada, inclusive, e outra dá forma ao produto, às vezes sendo o elemento principal do mesmo, como no caso dos espetáculos de *match improvisação*²¹, que se popularizaram nas décadas anteriores e tiveram grande adesão do público jovem. Nisso, é válido acrescentar que:

Não se trata de optar pela primazia do processo em detrimento do produto ou vice-versa, e sim pela escolha de métodos que favoreçam a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos. (GAMA, 2002, p. 269)

A ênfase no entendimento da escolha de métodos favoráveis à construção do conhecimento teatral trazida por Gama demarca esse ponto da discussão, que focaliza a compreensão ampla do jogo como elemento que reverbera múltiplas possibilidades, fazendo brotar de um solo prático raízes que se interligam a diversos caminhos. Ana falou sobre o porquê da escolha do jogo como método primordial em sua prática, e ao trazer a importância do processo, representada pela metáfora do caminhar, reforça sua opção, evidenciando as compreensões necessárias ao se escolher a utilização do jogo em sala de aula.

Como vimos em parágrafos anteriores, podemos perceber que a colocação do jogo na ideia do processo o interliga ao rigor metodológico pensado para que haja uma noção sensível da prática, visto que, ao abrir-se para a percepção processual, o professor deve alinhar de forma coerente os jogos que leva à turma.

A respeito desse rigor, Ana partilhou suas estratégias. Leiamos as palavras da professora no subtópico seguinte, de modo a encontrar mais uma

²¹ Gênero teatral que surgiu no Canadá, na década de 1970. Se aproxima muito do teatro-esporte, amplamente divulgado pelo trabalho de Keith Johnstone, cujo estrutura se assemelha a uma partida esportiva, porém com jogos de improvisação como elemento central da partida. Para mais informações, ver Achatkin (2010).

partilha sobre essa proposição, na busca por uma prática que seja efetiva para todos os envolvidos no percurso de aprendizagem teatral.

4.2.2 - O RIGOR ATRELADO À AVALIAÇÃO E À TEORIA

Quando falamos sobre a noção de rigor vinculado aos processos pedagógicos, baseado na proposição feita por Paulo Freire e Ira Shor (FREIRE, SHOR, 2021), não adotamos uma visão rígida e correta do que esse termo poderia representar para o profissional em sala de aula. Tendo-o em mente no planejamento do processo educacional, o educador encontra um caminho possível para estruturar seu trabalho de forma atenta, sensível e com a porosidade que faz com que exista nessa trilha de aprendizagem um caráter de escuta da classe, percebendo o que se desenvolve de maneira potente e o que atravança o percurso.

Elegendo o jogo como método que representa esse percurso, o rigor surge na forma de estratégia para um entendimento da prática como ação que de fato se coloca no rumo da aprendizagem dos alunos pelos meandros cênicos e tudo o que deles pode reverberar, na contramão de uma aula que sorteia jogos, sem vínculo com o processo, tampouco interessada em ouvir os alunos.

Ouvir os alunos. As três últimas palavras do parágrafo anterior formam a imagem que Ana traz ao contar sobre seu entendimento acerca do rigor no trabalho com o jogo. Para a professora, falar sobre o exercício feito durante a aula, mas sobretudo, escutar a palavra dos jovens, é de suma importância em diversos sentidos: entender o que representou o jogo, fomentar a articulação argumentativa dos alunos, reforçar a teatralidade presente na prática, desenvolver os próximos rumos do percurso em sala, questionar os adolescentes para provocá-los ao diálogo, que por vezes se esconde perante o desinteresse... Uma ação e várias potencialidades. Ana conta:

ANA: *Você nunca pode dar uma aula sem dar uma devolutiva. Você tem que reservar dez minutos para a devolutiva. Naquele momento final você pergunta o que os alunos acharam. “Por que vocês acham que vocês fizeram*

isso?”. O que é que isso trouxe pra vocês? O que vocês aprenderam com isso hoje? **Porque essa é parte mais importante. É na verdade quando eles se sentem participantes da aula.** Você tem que estimular pra que eles falem. Isso é muito importante. O bom professor, ele reserva aquele tempo, que você pode achar “Mas é inútil!”. **Isso vai te tornar um professor melhor. Isso vai fazer com que você entenda sua próxima aula.** “Ah tá, então eles não entenderam. Ah tá, então eu tenho que voltar nesse ponto aqui. Ah, mas porque você achou que tinha que fazer isso? Porque é que você pensou dessa maneira aqui comigo? Porque é que foi assim, porque é que foi assado...” Os meus alunos, eles adoram entender o porquê do jogo. Na verdade eles já sabem que depois eu vou ter um discursinho ali, entendeu?

A professora coloca a avaliação como meio encontrado para adotar a compreensão necessária à efetivação do jogo como elemento gerador da teatralidade vivenciada na aula, o que inclusive aparece na obra de Viola Spolin como parte de seu sistema de jogos teatrais (SPOLIN, 2017). Através da escuta da turma e da alimentação de um diálogo que parta dos alunos, Ana infere alguns pontos importantes de nosso objeto, como a articulação dos quesitos cênicos que dele surge e a própria inconstância do teatro na escola, que pode fazer com que tudo precise ser alterado a partir do contexto que o professor tem em mãos.

Nesses rumos incertos do Teatro no espaço escolar, percebemos que o jogo, tal como o Teatro, é um elemento altamente flexível (RYNGAERT, 2009), com uma abertura para ser revirado a partir de qualquer empecilho que surja no momento do trabalho. “Sua natureza pressupõe sua capacidade de invenção e reinvenção a partir do vazio, dos jogos de corpos, do uso do espaço nas condições em que se apresenta” (SOARES, 2010, p. 27). Esse é mais um dos quesitos que conferem força à sua existência, tendo em si a capacidade de recriação inata a sua realização. Ainda que a reviravolta causada possa descaracterizá-lo, pensando em algumas modalidades de jogo específicas, a

gênese da teatralidade que o cerca estará sempre presente, encaminhando as questões que nele serão trabalhadas.

Ana aponta nesse trecho da entrevista que o momento da avaliação é quando os alunos se sentem participantes da aula. Penso diferente da professora, pois penso ser complexo definir qual é o momento em que se ativa um senso de participação dos alunos; contudo, vejo que ao convidá-los para a avaliação, distanciando esse momento de uma verticalidade rígida e enfadonha, a professora estimula os processos de elaboração crítica desses adolescentes, no rumo dos processos juvenis que encontramos em nossa caminhada analítica.

Nos estigmas que cercam a adolescência, pudemos notar uma visão seca a respeito da capacidade de diálogo do jovem, como se a falta de longos anos de experiência se tornasse fator impeditivo para a contribuição deles à sociedade. O debate em turma na avaliação do jogo vem na trilha contrária a esse pensamento, incitando o pensamento, a conversa, a troca, a discordância, a reflexão. Tomando por base as dimensões da BNCC, pelas quais passamos no Capítulo 1, é quando a CRÍTICA e a REFLEXÃO dominam o espaço da aprendizagem, subsequentes às outras quatro dimensões que orbitaram o jogo anteriormente.

Nesse íterim, cabe também notar o aspecto da liberdade inserido dentro do jogo, interligado a noção de flexibilidade vista logo acima. Trazida por Huizinga como característica primordial desse elemento (HUIZINGA, 2010), ela faz com que exista a possibilidade de modelá-lo a cada contexto em que se encontra, como a escola. No bojo do Teatro, isso corrobora a necessidade de não sacralizar a prática, compreendendo o caráter imprevisível do fazer teatral (SPOLIN, 2017; FÉRAL, 2015).

Na busca da conexão com a proposta do rigor, é preciso perceber que entender a liberdade dentro do jogo não torna-se sinônimo de despreparo. Como traz Suzana Viganó:

Caminhar em direção à liberdade requer o abandono e a reformulação constantes das realidades que criamos. A prática teatral proporciona essa constante reinvenção. Disponibilizar-se para a sua vivência, no entanto, requer uma preparação interna, uma permissão para que se abram espaços que alarguem nossa experiência, que nos façam dialogar. E pra isso é indispensável, como o é em um jogo teatral, que

se desenvolva a consciência e a prática de nos pensarmos e agirmos também enquanto coletividade (VIGANÓ, 2006, p. 92)

Configurando o jogo como elemento sólido, potente e repleto de perspectivas, vai se percebendo que todas as inserções feitas em seu âmago exigem uma atenção, para que de fato se consiga adquirir uma visão desse objeto enquanto algo complexo. Quando Viganó disserta a respeito da preparação interna na abertura para um campo livre, percebe-se que até para essa maleabilidade prevista no jogo é preciso estar atento e preparado.

As dificuldades presentes na sala de aula da escola pública brasileira são muitas, vindas de um longínquo processo de desmantelamento da qualidade de uma educação gerida pelo Estado. Fazer Teatro neste espaço é ação que se desdobra para atingir um nível de aprendizagem efetiva, frente a toda a dureza que a instituição entrega ao educador. O jogo dentro da escola pública e imerso na dificuldade de tais questões é tarefa árdua de se realizar de modo pleno, sendo objeto de caráter efêmero, numa teatralidade que aparece e desaparece, acompanhando o vaivém da complexidade escolar (SOARES, 2010).

Por isso, ter em mente a necessidade da remodelação a partir do que se encontrar num dia de aula, sabendo da liberdade inerente ao jogo, mas sem desmerecer seus encaminhamentos teatrais, passa a fazer parte do caminho do professor, fazendo com que tal elemento da cena se expanda ainda mais em termos conceituais e práticos. Ademais, a mudança no percurso não está atrelada apenas às questões do espaço, mas também a avaliação feita pela turma, que pode fazer com que o caminho tenha de se inverter, ou até mesmo se revirar, numa escuta atenta do docente, que deve perceber como o método com o qual trabalha está agindo nos caminhos da aprendizagem do Teatro.

Enfim, quando falou do “discursinho”, Ana terminou sua resposta com uma risada longa. Brincadeiras à parte, Ana justifica a necessidade dessa fala não apenas como sua estratégia de rigor na prática, mas também como algo que atribui densidade ao seu trabalho na escola. Como se lê na fala a seguir, além da discussão acerca do que foi trabalhado em aula, Ana sente que é preciso trabalhar a teoria do Teatro aliada ao jogo:

ANA: *A gente vai fazendo essa prática agregada à teoria. Eu acho que fazendo desse jeito você consegue fazer com que a sua matéria tenha **legitimidade de área de conhecimento**. Porque o que é que acontece: eu já fui pra muitas escolas que a minha matéria, ela não era considerada área de conhecimento. E eu ficava muito chateada, porque Artes Cênicas é área de conhecimento! É uma área de conhecimento.*

Essa luta da professora por uma valorização da aula que ministra, já vista em outras falas, e aqui associada ao estudo teórico, confere ao método do jogo mais uma nuance: há na essência desse elemento não apenas os direcionamentos que vão se materializar na ação, mas também a conceituação que está presente em sua elaboração.

Pode parecer óbvio notar isso, visto que atravessamos ao longo desse trabalho pelas mais diversas concepções do jogo debruçadas sobre um fardo conceitual; porém, afirmo novamente a teorização existente frente à realização de tal prática, mas desta vez enxergando através da íris de um estudante do ensino público, por vezes desacostumado com a importância da compreensão teórica acima de determinados objetos.

Quando buscamos algumas percepções sobre o sucesso que o jogo atinge na sala de aula, um dos chamarizes encontrados é a diversão que emana da prática, por vezes aproximando o exercício teatral do signo da brincadeira, ainda que dosado em graus diferentes, principalmente pelo aspecto da teatralidade assegurado pelo professor ao propor o jogo. Entretanto, retornando aos riscos do enfraquecimento de um processo cênico em sala de aula, fazer a prática e deixá-la se esvaír torna-se algo passível de destituir um percurso da aprendizagem do Teatro. A avaliação, pois, é um dos dispositivos que podem fazer alçar voo a capacidade crítica e elaborativa do aluno. O convite ao debate e à escuta, de si e dos outros, é espaço provocativo de crescimento e compreensão.

O estudo teórico é outro dispositivo disponível, na construção de um processo alinhado à criação prática. O jogo, ao ser atravessado pelos dois

caminhos, a teoria e o exercício, atinge um nível de elemento potente, mediado por diferentes modulações que se complementam, fazendo com que o aluno entenda ainda mais do Teatro em cada um dos momentos que encontra dentro da aula.

São passos que vamos encontrando ao longo da estrada docente e que nos orientam para um percurso mais sensível, na medida entre uma densidade necessária e uma leveza prazerosa, compondo uma trilha equilibrada. Na expansão do nosso objeto primordial, percebemos que o jogo encontra parte de sua potencialidade na condução do professor, entendendo que tem disponível para um mergulho na teatralidade um método vivo, pulsante e múltiplo.

A outra parte fica nas mãos da classe. E se essa classe se assemelha ao jogo, composta por seres vivos, pulsantes e múltiplos, tal como são os sujeitos adolescentes, vê-se abrir no horizonte educacional a possibilidade de um encontro em que dois universos confluem no caminho da aprendizagem. Ao tomar conhecimento das inúmeras vivências calcadas no jogo e reverberadas através dele, o adolescente tem a chance de adentrar em mais um espaço de experimentação de seus universos.

Falando sobre ele, sigamos a prosa com Ana. Agora, a professora comenta um pouco sobre o trabalho com a juventude na escola. Além das relações estabelecidas na promoção do jogo dentro de sua aula, Ana falou a respeito de como observa seus alunos, e como a ampla gama de sentimentos que povoam esse público é fator decisivo para outro tipo de jogo: aquele entre docente e discente.

4.2.3 - “EU NEM SEI FALAR LÍNGUA DE ADULTO, CARA...”: UMA PROFESSORA NO JOGO DE RELAÇÕES COM A ADOLESCÊNCIA

Falar sobre a adolescência acabou sendo um deleite para Ana. Há quase duas décadas tendo contato com adolescentes em sala de aula, a professora foi, paulatinamente, compreendendo todas as complexidades e colorações que compõem e ilustram essa categoria social. Inclusive, ela brinca ao dizer que é uma “quase-adolescente”, como na frase que abre esse subtópico.

Essa associação de proximidade com a adolescência já nos faz lembrar um ponto ao qual vinculamos a multiplicidade de sentidos que balizam essa categoria social: a visão dessa faixa como um modelo de vida, que guia condutas, estilos e torna a adolescência como referência para ser e estar no cotidiano (PAIS, 2009). Os signos que norteiam os sujeitos adolescentes vão se transformando em algo a ser seguido, como se a adolescência, ainda que envolta em questões consideradas negativas, também pudesse denotar um modo de viver a vida mais descompromissado e livre.

De todo modo, para uma professora que aprendeu ao longo da carreira a portar-se de modo aberto e em constante diálogo com as turmas com as quais trabalhou, no exercício diário de uma escuta atenta, como foi o caso de Ana, seria difícil não atrair para si algumas características de seus alunos, tal qual ela compartilha sobre a linguagem. A professora também comentou sobre a intensidade dos sentimentos que eclodem na adolescência, o que a faz associar esse fator com o Teatro:

ANA: *Pra mim é muito bom, porque é um público muito apaixonado, é um público extremamente envolvido, sabe? Eles são muito dramáticos, porque eles são protagonistas da vida. Eles acham que a vida deles é a mais importante do que todas as outras. E tudo é drama, sabe? **Eles são o próprio teatro, eles são o próprio teatro!***

Na associação do drama, que carrega em sua bagagem a multiplicidade dos sentimentos com a adolescência, repleta dessa mesma multiplicidade, Ana encontra uma comparação interessante, que faz mais uma vez os dois universos se depararem no mesmo caminho. Ao sugerir essa encarnação da teatralidade pelo adolescente, Ana ilumina nosso outro objeto, o jogo, alvorecendo algumas trilhas pelas quais já caminhamos anteriormente.

Quando debatemos a respeito do espaço de jogo, foi procurando hipóteses para analisar essa entrega do sujeito jovem quando vê a disponibilidade de ali viver a experiência do Teatro sem julgamentos e quaisquer outros sentimentos que bloqueiem sua vivência. Fazendo a junção disso com a

fala de Ana, é perceptível que ao jogar, o adolescente tem o auxílio da arte cênica para fazer desembocar no fluxo da aula essa miscelânea sentimental que o povoa.

No aqui-agora que irrompe nesses jovens, fazendo o momento presente ser o tempo que os caracteriza de forma efetiva (PAIS, 2009), o jogo transforma-se em arena para que se processem o vaivém de sentimentos existentes nos alunos, sejam eles positivos ou negativos, materializando ali dois modos de evidenciá-los: externalizando-os através da experiência teatral, com a visão desses sentimentos mediada pelo corpo que joga; e internalizando-os, num trabalho individual, que não se expõe de maneira imediata, mas influencia nas relações sociais e nos processos de construção identitária em formulação constante.

Um simples jogo, com regras básicas e instruções fáceis, pode ser um maremoto no oceano de sensações que pulsam dentro desses seres - caso haja disponibilidade para isso, é certo. Mesmo que não faça sentido no momento presente, tampouco na posterior avaliação em grupo, algo acontece na teatralidade que se faz presente e reveladora através do jogo e que injeta as mais diversas reverberações possíveis em quem vivencia de maneira aberta o campo do jogo, comprovando a tese que esse espaço é um espaço potencial.

Seguindo junto das palavras de Ana, a professora trouxe em determinado momento de sua fala um detalhe dos adolescentes com os quais trabalha e que se conecta diretamente aos delineamentos que viemos tentando estabelecer entre jogo e adolescência.

ANA: *E esses adolescentes que eu trabalho, eles estão procurando causas pra se engajar. Ou eles vão entrar pro tráfico, ou eles vão entrar pra uma igreja, ou eles vão entrar no esporte, ou eles vão entrar pro teatro e, sei lá, vão fazer arte. Eles estão procurando causas pra se engajar, porque são adolescentes muito carentes.*

Ana traz essas “possibilidades de futuro”, marcada pelo que observou ao longo dos anos nos territórios de instabilidade e desigualdade social nos quais

passou como educadora. Essa busca pelo ingresso em alguma esfera social é mais uma nota na partitura da juventude, que vai diretamente ao encontro das experiências de socialização e que emergem de forma pulsante por meio do Teatro na escola, sendo a vivência do jogo um dos chamarizes para que tais experiências possam acontecer por um viés lúdico e por outras vias de acesso que não as costumeiramente encontradas no cotidiano.

Mas antes de adentrar de fato na responsabilidade do jogo em relação a isso, creio ser importante pensar - aqui focalizando a experiência de Ana - o quanto o trabalho de Augusto Boal foi potente nesses pontos que envolvem as questões sociais, frisadas pelos territórios por onde Ana passou. Entendendo arte e política como indissociáveis (BOAL, 2019), a teorização do jogo feita por Boal atravessa essas questões, e é notável o fato de descobrirmos que foi justamente com o teatrólogo brasileiro que Ana teve seu primeiro contato com a educação pelo jogo.

A miríade de jogos que compõem a obra de Augusto Boal transita por inúmeros quesitos da construção teatral, tendo a consciência de pensar nos atores e nos não-atores, estes últimos entendidos como figuras que podem adentrar processos de jogo com total potência. Contudo, há um foco direto que envolve a conscientização de jogadores e do público participante sobre as questões trabalhadas em cena, conectadas, na maioria das vezes, aos problemas sociais.

Alguns jogos formulados por Boal, como os que fazem parte do Teatro-Imagem e do Teatro-Fórum, exigem uma intervenção direta dos participantes do fenômeno cênico, como se a mudança possível estivesse, literalmente, nas mãos de quem ali vivencia o jogo (BOAL, 2019). Esse nível de ação, que é mediada pelo terreno do jogo, faz com que o debate social saia de um enfraquecimento verbal e entre numa arena prática, com a materialização dos problemas acontecendo pelo corpo presente, que ao jogar com a temática colocada em cena, lança hipóteses de ação na realidade extra-jogo, aquela que acontece diariamente, por vezes afetando de maneira contundente os jogadores.

Sabendo disso, jogar em sala de aula, e jogar a partir do trabalho de Augusto Boal, trouxe para os alunos de Ana um meio expressivo de colocar em cena questões que dominavam parte de suas vidas, fazendo com que o caminho

de aprendizagem dupla que aqui pensamos pudesse se concretizar: ao passo que participaram de uma experiência para aprender Teatro, também vivenciaram um tipo de experiência que os fez dialogar com as desigualdades e injustiças com que se deparam diariamente.

Há nesse encontro dos adolescentes com Boal, sob a mediação de Ana, uma das potencialidades do jogo que se desenrolaram ao longo da trilha dessa dissertação: a pulsação de uma prática que promove o surgimento de múltiplas aprendizagens. Nesse espectro, pensando não apenas nos jogos do Teatro do Oprimido, mas agora seguindo junto também das diversas modalidades de jogo que compõem esse elemento, temos em mãos o mapa que nos direciona para os caminhos rumo às experiências de socialização que a experiência do Teatro através do jogo pode trazer. Primordialmente, um fato: para se jogar - e para fazer Teatro - é preciso do outro. A criação cênica exige a parceria, pois mesmo que se produza tudo sozinho, ainda é preciso um outro que assista ao que foi feito, senão a criação não se completa. E pensando em jogo, recordemos Ana, que nos falou em páginas passadas: *Você pode jogar sozinho, tem alguns jogos que você joga sozinho, né, mas quando você joga com o outro, você também vê o outro. E o outro se torna seu espelho.*

Optei por dissertar mais aprofundadamente a respeito dessa parte da entrevista pois acredito que é um ponto que se dilata após ouvirmos Ana falando sobre a adolescência ser o próprio Teatro. Se essa faixa etária é o próprio Teatro, então dela se exige a partilha com o outro. Transformando a metáfora, para que a adolescência exista, é preciso que as trocas sociais aconteçam, pois isso atinge diretamente a formação do sujeito.

E quando essa troca social acontece dentro do jogo, temos um encontro que se desenrola por um caminho outro, envolvendo outras formas de diálogo e de presença. Quando Ana fala que o outro se torna seu espelho, é evidenciando a possibilidade que o jogo traz de vermos através de uma lente que não a nossa, a qual estamos acostumados e por vezes desgastados, aquilo que está em nosso interior e se materializa em um corpo que não o meu.

Isso se completa num exemplo trazido por Mariana durante sua entrevista. Falando sobre o que aprendeu por meio do jogo que fosse além das artimanhas teatrais, a jovem contou que só percebeu como a timidez se

manifestava ao fazer dupla com uma colega. Durante um jogo de improvisação, ao ver frente a frente o acanhamento de sua parceira de cena, percebeu de que maneira o corpo reagia à exposição frente à turma. De imediato, Mariana se identificou, tal qual como se ali estivesse o dito espelho. Foi por essa experiência que a garota pôde pensar nas formas de trabalhar essa sensação de intimidação, além de conseguir estabelecer um diálogo com a colega, que reverberou para uma posterior amizade.

A imagem que esse exemplo traz retrata a investigação que vem se formando neste trabalho. Nos delineamentos que o jogo sublinha na vida do adolescente, na aprendizagem do Teatro e da vida, há a miríade de possibilidades que podem acontecer dentro do espaço da prática, acarretando reflexões que alimentam elementos juvenis em pulsação, como a socialização tão dissertada por aqui.

O Teatro, por si só, já traz o trabalho de grupo como sinônimo. Não há Teatro que se faça sozinho. Sem o outro, sem a troca com as pessoas, sem o olhar de fora, a arte da cena não se completa. Fazer Teatro na escola leva isso consigo, convidando um grupo de pessoas a adentrarem nesse universo. Ao fazer esse convite por intermédio do jogo, a experiência se espicha, com o convite abarcando também tudo que o jogo carrega em si. Jogar é abrir o mundo para que grupos próximos e grupos divergentes se encontrem no mesmo espaço, podendo ali descobrir mais sobre si enquanto o Teatro pulsa.

Nessa visão do jogo promovendo a socialização intensa nos fluxos escolares, pode-se parecer à primeira vista que esse território tem em sua extensão apenas boas passagens, sedimentadas sob uma prática integralmente positiva. Pelo contrário: lidar com grupos juvenis, em intenso processo de formulação identitária, traz em seu bojo inúmeros desafios, expondo a árdua tarefa docente de mediar os conflitos frequentes.

No subtópico seguinte, Ana partilha a complexidade da relação com a adolescência, observada pela lente da intensidade de sentimentos. Ao pensar nesses desafios que escancaram a explosão de sensações que percorrem as veias da juventude, vamos tentando entender de que forma o jogo se porta para receber esse quesito tão próximo aos sujeitos adolescentes.

A cada pista observada, colhemos elementos que em breve vamos notar com mais força e concretude nas entrevistas feitas com os alunos de Ana.

4.2.3 – ESPAÇO DE TENSÃO: O JOGO ALÉM DO TEATRO NAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA

Trouxe até agora as vivências mais brandas que Ana teve em seu trabalho com a juventude. Todavia, é certo que em mais de quinze anos de carreira docente, centenas de situações desafiadoras colocaram em prova a capacidade de diálogo com seus alunos jovens. Desinteresse pela aula, problemas familiares, enfrentamentos duros, emoções à flor da pele, descrença na Arte... Enumeram-se as situações nas quais a dificuldade fez-se presente e quase provocou a professora a abandonar de vez a sala de aula. São situações tão conhecidas pelos professores Brasil afora que foi justamente a latência desses problemas que fez com que Ana resistisse, passando a trocar estratégias e experiências com colegas para interceder nas conjunturas em que se ultrapassava o limite da relação entre professor e aluno.

Ao invés de esgarçar ainda mais essas problemáticas situações que povoam o espaço escolar, preferi ouvir Ana falar sobre como se deu sua compreensão de que aquilo era parte da vivência, por ter a consciência de que a escola não é somente um mar tranquilo, tendo ondas abruptas e tensões durante a navegação, que são os processos de aprendizagem.

Numa das aberturas de subtópico do Capítulo 1, vimos uma enxurrada de possibilidades que o termo jogo tem em seu âmago. Uma delas, que aqui retorna, é o jogo de relações. Foi ao entender que a dinâmica escolar é um grande jogo, entre corpo institucional e o corpo estudantil, e também entre os próprios grupos que constituem cada corpo, que Ana percebeu que esse elemento tão vinculado ao Teatro se expande para a construção da vida.

Além do jogo teatral, a professora notou que precisava jogar com os alunos nos outros ambientes. Aqui, o espaço de jogo transcorria na plataforma do cotidiano, e envolvia elementos como a escuta, a seriedade, a abertura, a troca, a negociação, a firmeza. Sobre isso, ela partilhou:

ANA: *E aí eu aprendi uma coisa com uma professora, que inclusive não era de Teatro. Um dia ela me ensinou uma parada que era muito importante pra trabalhar com adolescentes. Você nunca deve bater de frente com eles. Você não tem que mostrar que é mais forte que eles, porque você vai sair perdendo. Eles podem ser mais fortes que você, entendeu?*

Nessa estratégia que aprendeu com uma colega de trabalho, Ana foi reconhecendo os meandros que compunham a forma de diálogo com seus alunos, começando a tatear as regras que envolviam esse jogo de relações. Para Ana, o embate direto, com uma conseqüente exposição frente à classe do adolescente em evidência, ativa um lado reativo, que fará a escuta ser bloqueada, fomentando apenas sentimentos que irão piorar a situação.

A professora engoliu seco quando finalizou a frase. Logo depois respirou e compartilhou algumas histórias de colegas que perderam a própria vida devido a esses embates diretos com alunos. Presente em muitas escolas localizadas em áreas de extrema dificuldade social, Ana disse que a violência era a única forma de resolução de conflitos por parte de alguns alunos, cuja adolescência já estava vinculada a participação no tráfico de drogas, ação que dominava tais áreas e por vezes se colocava como única alternativa para a sobrevivências desses sujeitos.

Por estar nessa fase da vida, na qual está se construindo uma identidade, o adolescente, quando embarca numa briga direta com o professor, sente a necessidade de fidelizar uma figura marcante, destemida, que não se entrega antes de vencer a batalha. Isso não quer dizer que o professor está sempre correto. Contudo, a forma da resolução dos problemas é o que põe em xeque a personalidade do jovem, que em alguns casos opta pela agressividade e pela exclusão do diálogo.

Ao se deparar com inúmeros casos que refletiam esse imbróglio, e tendo em mente o conselho de sua colega de trabalho, Ana foi analisando como as maneiras que essa retirada do “bater de frente” faziam o diálogo tornar-se mais

efetivo, em busca de uma resolução de conflitos que se fizesse eficaz para ambos os lados. Ela percebeu:

ANA: *Na verdade, você é a parte mais inteligente da situação. Você não pode se deixar levar pela emoção. Você tem que tentar entender: os adolescentes tem hormônios muito bizarramente aos picos. E que trabalhar com adolescentes te leva muitas vezes a ir nessa baila de emoções deles que é uma baila muito maluca, muito frenética, e que às vezes você se contamina. E que você tem que ser a parte mais madura dessa relação o tempo todo.*

Quando citou na entrevista sua preferência pelo público adolescente, Ana brincou com a apropriação desse público com o Teatro, como se eles fossem a representação dessa Arte no cotidiano, relacionando isso com os sentimentos que rodeiam esses corpos. Agora temos aqui os mesmos sentimentos, mas redirecionados para o lócus do incômodo, quando essa intensidade extrapola os limites da relação de escuta e causa desconfortos gerais.

Abre-se um ponto da investigação em que é preciso questionar o quanto isso influencia no espaço de jogo, e, por outro lado, também pensar no que o jogo acarreta para esses momentos cuja complexidade se encontra na dificuldade de estabelecer conexões sensíveis e diretas. Ao comentar que o professor tem que ser a parte mais madura da situação, Ana traz um importante direcionamento para tal questão, que envolve a responsabilidade do professor em saber o que poderá fazer quando há um desvio do foco de trabalho no jogo.

O jogo é esse objeto de criação que comporta em si as mais diversas reverberações. Em sua essência, ele tem a capacidade de despertar e/ou fortalecer sensações antes desconhecidas ou adormecidas em quem nele se permite entrar de fato. A miscelânea de sentimentos que povoam o sujeito jovem, ao mergulhar no jogo, pode desenrolar situações que tornam o espaço de jogo agressivo, ao invés de uma arena em que a teatralidade se constrói de forma sensível.

Temos um exemplo que ilustra de forma mais concreta esse ponto. O aluno Beto compartilhou sobre como explodia dentro do espaço de jogo. Ali era o espaço possível para isso, num ambiente outro que não o dia-a-dia que podava essa expressividade. Questionei tanto Beto quanto Ana, a quem ouvi depois da entrevista com o jovem, como isso não ultrapassava uma linha perigosa para a formulação da teatralidade que se intencionava realizar dentro da aula. Com as respostas de ambos e tendo como exemplo essa fala de Beto, temos aqui uma possibilidade de pensarmos juntos sobre todo esse íterim.

Para Beto, a consciência de que aquilo era Teatro foi o que sempre o guiou na segurança de não extrapolar os limites pré-definidos pelo jogo. De acordo com ele, esse é mais um ponto a se aprender através do jogo, pois mesmo que seja um lugar onde ele encontrava a permissividade de se soltar e de trazer à tona sentimentos encobertos, havia também a necessidade de entender que o cuidado com o outro é parte do processo de trabalho. Beto afirmou com veemência que sempre teve isso de uma maneira certa, para jamais transformar aquela prática teatral em algo que fizesse mal a alguém.

Ana associou um elemento primordial na aula para esse tipo de desafio: o diálogo. A professora apontou que só através da conversa sincera com a classe é que conseguiu sempre estabelecer as fronteiras invisíveis entre o espaço de jogo e o espaço da vida, buscando que a expressividade da prática jamais ferisse qualquer aluno. Ana também reforçou que essa conversa por vezes teve que ser individual, num âmbito mais privado. Ouvindo o aluno sozinho, ela falou que acabou por descobrir situações que ocorriam fora da escola e que reverberaram diretamente na vida escolar desse adolescente, por vezes transparecendo na aula de Teatro, seja por uma colocação agressiva ou distante na área de jogo, seja pela recusa em querer entrar nesse espaço.

Nos parâmetros que rodeiam a prática de nosso objeto, há uma característica que conecta as partilhas de Beto e Ana e que torna-se uma das peças da bússola que orienta os caminhos possíveis do jogo em sala. Não há jogo sem escuta. Escutar as regras, escutar os objetivos, escutar o outro, escutar a si, escutar o que acontece durante a prática, escutar as surpresas, escutar a avaliação... A escuta está sempre presente para que a aprendizagem seja efetiva e verdadeira.

Dessa forma, ela também é parceira para os momentos de aridez, quando os desafios materializam-se na forma de embates. Trabalhar com a escuta é uma das formas possíveis de suavizar essas questões que podem surgir. Beto escuta a si e aos colegas. Ana escuta os alunos. Tudo que vai sendo construído naquele ambiente de ensino-aprendizagem se direciona para a rota do cuidado.

O jogo pode ser espaço para escoar esses sentimentos represados que batem forte no coração do adolescente. E também pode ser espaço de ressignificação dos mesmos sentimentos. Nos saberes que se delineiam através dele, vamos buscando as melhores formas de aplicá-los nos processos que se desenrolam no ambiente escolar. É assim que ele vai tomando uma forma mais ampla, na aprendizagem teatral e na aprendizagem da vida, algo que foi tão falado por aqui.

Chegamos a um ponto da conversa em que é preciso ouvir os adolescentes entrevistados. Até aqui, já percorremos a trajetória e as experiências de Ana, seu ingresso na escola, seu encontro com o jogo e sua escolha por trabalhar com esse método, suas concepções acerca da importância de tal objeto, suas visões a respeito da adolescência e as alegrias e durezas que envolvem trabalhar há tantos anos com um público tão heterogêneo e vivaz. As palavras da professora nos trouxeram estofos para seguir viagem, agora indo encontrar a prosa de quem com ela vivenciou as potencialidades que o jogo proporciona.

Entrevistar Beto, Lú e Mariana foi ter a minha frente um arquipélago de opiniões, histórias, vivências e personalidades. Algumas conexões acontecem, distanciamentos e discordâncias também surgem. Em determinados pontos, veremos um vislumbre do que Ana compartilhou em sua entrevista, fazendo transparecer a prática da professora nas palavras de seus alunos.

Agora, a palavra está com os adolescentes, atentos e fortes.

4.3 - LÚ, MARIANA, BETO: TRÊS ADOLESCENTES, TRÊS UNIVERSOS, TRÊS ENTREVISTAS.

“Há mais coisas entre o céu e a terra, Horácio, do que sonha a nossa vã filosofia”

William Shakespeare, em Hamlet.

Havia um receio pairando no ar no dia da primeira entrevista a ser realizada com um dos adolescentes selecionados para a pesquisa. Ela seria feita pelo *Zoom*, numa manhã de quinta-feira. “Será que ele vai aparecer?”, me questionava em frente à *webcam*. Beto apareceu, e durante mais de oitenta minutos conversamos sobre os assuntos da pesquisa. Horas depois, com as emoções assentadas, percebi um contrassenso: eu, elaborando um trabalho de pesquisa que se propunha a questionar parâmetros rígidos que envolvem o ser adolescente, estava preocupado justamente por ter incrustado na mente um dos estigmas vinculados ao jovem: a falta de compromisso. Contradições à parte, tive a oportunidade de ouvir para essa dissertação três adolescentes diferentes entre si, mas repletos de encontros e histórias próximas.

Mariana, Lú e Beto são jovens negros, de dezesseis anos, cisgêneros. Mariana e Lú são do gênero feminino e Beto do gênero masculino. Moram na favela da Rocinha e são ex-alunos de Ana, pois com a finalização do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Carlos Peixoto tiveram de cursar o Ensino Médio em outra instituição de ensino, já que nessa escola o nono ano é a última turma.

Lembram-se de uma citação da professora Débora Diniz, falando sobre a utilidade da imaginação na produção de conhecimento (DINIZ, 2015), com a qual nos encontramos no Capítulo 1? Lanço mão novamente dessa partilha de Diniz para este ponto da dissertação. Peço-lhes um reforço na imaginação para que tentem constituir a figura desses jovens em suas mentes. Isso me é caro porque se insisto com frequência na pluralidade juvenil, penso ser importante convidar cada leitor a desenhar esses jovens em suas mentes para pensarmos na diversidade da adolescência, e também para saber que cada palavra falada veio de um sujeito que vive tal categoria social da forma mais distinta - e, por vezes, parecida - possível.

Um cabelo com longos cachos de cor castanho-escuro e com as pontas pintadas de verde é o que mais chama a atenção inicialmente na imagem de Lú. Fã de *animes* e de *memes*, a todo momento durante a entrevista preocupava-se em me questionar se estava falando bobagens ou não. Sobre as perguntas que não entendia, também perguntava. Olhava pro alto, matutava, e então elaborava sua resposta.

Os cachos também fazem parte do visual de Beto, porém estes no tamanho médio. Com uma paciência na fala e uma escuta atenta, o jovem passava por um momento curioso à época da entrevista: ele, que jamais se imaginou professor, havia acabado de iniciar nessa função em um clube de *beach soccer* onde treinava, ministrando aulas desse esporte para crianças. Animado com a perspectiva profissional e com a remuneração que a acompanha, Beto falou com gosto sobre essa mudança em sua vida.

Sorriso forte e olhos que brilham. Esses dois detalhes do rosto de Mariana me chamaram atenção ao ver sua foto no *WhatsApp*. Por uma questão pessoal que a ocorreu no dia marcado para a entrevista, não pudemos conversar de modo síncrono. As respostas então vieram por áudio, para que eu pudesse ao menos ouvir sua voz. Ela é uma jovem tímida, tem a voz firme e uma cautela na fala. Mariana tem uma irmã gêmea, a qual é muito apegada, apesar de dizer que entre elas as diferenças são muitas.

Na busca por descrever esses jovens, já começo a pincelar as tonalidades que expõem a pluralidade dessas figuras, com seus corpos, memórias, histórias e gostos. Mas na rota dessa dissertação, há um vínculo que os une: o encontro com o Teatro dentro da escola e a aprendizagem dessa arte da cena pelo viés do jogo, que os direcionou também para outras percepções da vida.

Em cada trecho que compartilho nas páginas seguintes, extraídos das três entrevistas realizadas, busco elaborar a partir das palavras desses adolescentes análises que envolvem nossa contínua discussão, tentando captar aproximações que unam nossos objetos e intencionando firmar de vez as potencialidades que escavamos ao longo do trabalho.

Ouvir e ler esses jovens é perceber seres em construção; figuras que deparam-se dia após dia com as surpresas que o amadurecimento traz. O espaço de jogo foi um dos recintos encontrados por cada um dos três para desenvolver alguns dos inúmeros quesitos que cercam a categoria social na qual estão envolvidos. Jogando, cresceram. Crescendo, seguiram aprendendo os desafios da caminhada da vida. E ainda seguem, acompanhados das memórias advindas das experiências que tiveram ao mergulhar na teatralidade proposta pelo jogo. Vamos ouvi-los.

4.3.1 - Ser adolescente

Existe uma tendência recorrente quando se trata de dialogar sobre a adolescência. Comumente, pouco se ouve o sujeito adolescente falar sobre a época da vida em que vive, sendo os adultos os responsáveis por apontar aquilo que veem atravessar esses corpos. Parece um contrassenso falar a respeito disso, já que eu, um homem adulto, estou dissertando sobre a adolescência há mais de cinquenta páginas. É certo que isso jamais será fator impeditivo para se escrever sobre a juventude, mas penso que para se ter uma visão mais ampla dessa fase da vida, conversar diretamente com as figuras que a compõem torna-se parte fundamental do trabalho.

Foi por isso que não houve como não começar as entrevistas com cada um dos três jovens sem questionar diretamente como é para eles ser adolescente, viver a adolescência e enfrentar uma etapa da vida tão peculiar. Tendo um elenco tão diverso, me interessava perceber as proximidades e diferenças que encontraria nessas partilhas. Ao indagá-los, o verbo que se sobressaiu foi “ser”. Talvez essa palavra que se aproxima da definição da existência exponha bem o quanto a adolescência é um período que demarca de forma explícita as suas posições na vida.

Então, de início, convido você, leitor, a ouvir Beto, Lú e Mariana divagando sobre o ser adolescente. Antes de começarmos a apontar o jogo e seus afetos de forma mais certa, vejo ser de grande importância caminharmos um pouco com esses jovens na consideração de cada um deles sobre os atravessamentos, percalços e afagos que correm nas veias de um sujeito vivenciando a juventude. Como já informado anteriormente, opto aqui por manter a cadência da fala, traduzida através da transcrição em palavras que se alongam, termos que não estejam na norma culta, interjeições e gírias. Nesse caso, defendo ainda mais essa opção, visto que a linguagem é uma das formas de expressão do jovem, evidenciando mais um dos inúmeros pontos que geram a construção de identidade.

LÚ: *Ser adolescente é sentir tudo ao mesmo tempo, e errar sem perceber. É fazer coisas básicas do dia-a-dia e pensar*

milhõõõõõõões de coisas ao mesmo tempo... Ai, por que é que eu penso tanto? Ah, também tem a sensação do medo do futuro, o medo de não conseguir fazer uma faculdade, ou não ter estabilidade financeira... Cara, isso me atormenta muito.

MARIANA: *Ah, é um pouco complicado, né? Vai acontecendo várias mudanças, esses hormônios todos (risos). Mas também, poxa, é um período de aventura com alguns episódios maravilhosos! Só que também também os sentimentos de vergonha e de insegurança que tão rodando a toda hora em cima da gente.*

BETO: *Cara... Dizem que a fase da adolescência é a pior fase da vida, né? Cê tá no meio da vida e começa a entender mesmo como realmente é que é a vida! Criança é mais tranquilo, só brinca e dificilmente estuda. Aí vai pra adolescência e tem que começar a entender, pra quando chegar adulto já chegar mais maduro.*

Nessas três partilhas que direcionam a fala dos jovens da pesquisa para nosso segundo objeto, vamos reencontrando algumas das análises nas quais nos debruçamos no Capítulo 2, e que agora materializam-se através das palavras de Beto, Lú e Mariana. Nesse caminho, é singular notar a expressão de cada um no que tange ao momento da vida em que se encontram. Dentre as considerações que envolvem medo, complicações e dificuldades, a compreensão individual de uma categoria social que os conecta, entre as tensões e os proveitos.

Especificando as partes da trilha de análise que fizemos e que agora surgem pelas experiências dos jovens, podemos trazer, advinda da fala de Beto, a colocação da autora Helena Abramo das palavras DESENVOLVIMENTO e PREPARAÇÃO como centrais na categorização da juventude (ABRAMO, 2005). Quando Beto diz que precisa começar a entender a vida, percebemos que ele

traz em si a necessidade de vivenciar experiências que direcionem o aprendizado nelas vivido para a chegada da fase adulta, próxima.

Isso faz com que o descrédito, que por vezes é relacionado com a adolescência, acabe sucumbindo, mostrando a importância que esse momento da vida tem para a construção dos sujeitos. Na adolescência, desenvolvem-se os elementos e detalhes identitários e relacionais que vão acompanhar a pessoa nos próximos passos da vida, cristalizando algumas características que serão próprias do sujeito. Não se trata de período efêmero ou época perdida. Tudo que nessa fase da vida se desenrola constitui-se em algo de extrema importância.

Pensando nisso, quando Mariana cita a vergonha, que nos conecta à discussão a partir de Gaulejac (2006), ganhamos um importante contorno sobre a presença massiva desse sentimento na fase da adolescência. Não se trata apenas de simples sensação que perpassa o corpo em momentos de exposição, mas algo que, quando incrustado no sujeito, pode reverter-se em sentimento que acompanha a pessoa ao longo da vida, tornando alguns caminhos mais tortuosos devido à sua presença em excesso (GAULEJAC, 2006).

Há uma visão popular de que fazer Teatro diminui a timidez, o que motiva muitos pais a incentivarem os filhos a fazerem essa aula como forma de dissipar a vergonha que toma o corpo de muitos adolescentes. Entretanto, o ponto central não é querer espantar um sentimento que toda hora está rodando em cima dos adolescentes, como Mariana pontua em sua fala. O que é possível através do jogo é encarar como esse sentimento peculiar à juventude se processa na experiência cênica, podendo ele ser dissipado, ou não.

Na junção disso com a importância do que é vivenciado na adolescência, surge um quadro que vamos construindo com cada excerto das entrevistas. Imergir no espaço de jogo, em cujo terreno a vergonha pode ser trabalhada conforme a permissividade encontrada em cada corpo e dadas as condições da condução da prática, é ação que possibilita o relacionamento com inúmeros quesitos, sensações e vivências que acompanharão o sujeito na estrada da vida.

Mesmo que a adolescência se desenrole no aqui-agora (PAIS, 2009), como podemos extrair na multiplicidade das colocações feitas por Lú, é evidente que a efemeridade que se mobiliza através da emoção juvenil se converge em

experiência que fica, transformando-se em traços que constituem a identidade do sujeito no caminhar que segue após a adolescência.

Ao falarmos desse território plural, povoado de sensações, de personalidades e de possibilidades que permeiam o espectro da juventude, os entrevistados trouxeram suas colocações sobre como se sentem nessa fase em que estão. Em sua fala, Beto pontuou a dualidade que significa para ele o ser adolescente:

BETO: *Pra mim, assim... Eu, tem dia que eu não gosto não, de ser adolescente. Fica "não dá, não dá, não dá, é muita coisa pra fazer", a cabeça fica a milhão, e se não fizer terapia, fica maluco! (Alguns segundos de silêncio, olhando pro alto) Ah, mano, mas, no fim das contas, né, ser adolescente é bom por isso: surgem novas oportunidades. Surgem novas experiências. Não sei como é pra gente mais velha, gente adulta. Isso acaba fazendo a mente abrir mais um pouco, pra respirar novos ares.*

O aspecto dúbio também surge na fala de Mariana, e nesse excerto a jovem aponta dois fatores que contribuem para nosso debate. Nele, percebemos a aproximação com a fala anterior de Beto, fazendo com que lembremos do fato de que, mesmo num universo tão gigante e cheio de distintas composições, algumas questões são extremamente parecidas, promovendo uma possível demarcação de características comuns à juventude, como já falado aqui.

MARIANA: *Da minha parte é mais ou menos, porque eu achava que a "adolescência" era uma coisa, sendo que é totalmente diferente! Às vezes é ruim, às vezes não, é crise de ansiedade, é insônia, e também as responsabilidades... É aqui que as responsabilidades vão aparecendo.*

Das maiores conexões que podemos fazer com a vida adulta, que se aproxima, provavelmente o fato de ter de encarar as responsabilidades seja o

que mais domine o processo que se modela na vida do adolescente. Com a impossibilidade de assumi-las na infância, o adolescente vai se dando conta do que esse substantivo tão presente no dia-a-dia representa, encarando as consequências, boas ou ruins, que a responsabilidade traz.

Nesse sentido, pensando também na fala de Beto sobre este ser um período de entendimento para se chegar à maturidade, procuro elaborar o que essa preocupação com a tomada de responsabilidades significa para esses jovens, tomando por base as considerações feitas até então e todo o arcabouço teórico pelo qual passamos ao longo do caminho. Dentro desse arcabouço, lembremos principalmente de uma das pontuações feitas após a passagem anterior pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Estatuto da Juventude, quando diz-se sobre a existência não apenas dos direitos, mas também dos deveres dos jovens.

A congruência da responsabilidade encontra-se na aparição de outros quesitos que vão tornando a experiência juvenil mais contundente: tomada de decisões, elaboração de pensamento, visões amplas, paciência, autonomia... Inseridos num aspecto "difícil", como apontado pelos jovens acima, essas outras qualidades vão provocando a mente, exigindo do adolescente a adaptação a um terreno que revelava-se desconhecido.

Imagino, então, que resida aí a dureza e os consequentes lamentos. Não se trata de algo trivial. Descobrir o que é ser responsável envolve tantas coisas, e aparecendo num período cuja multiplicidade de sensações é presente, que o adolescente vai tratando esse ponto mais como algo difícil do que como mais uma parte da caminhada. Ainda mais quando as críticas sobre o ato contrário, a irresponsabilidade, vão sendo atiradas frequentemente, na forma de julgamentos moralizantes.

Importante ressaltar que dentre as problemáticas sociais que envolvem a adolescência, salientadas pela desigualdade que povoa o território brasileiro, esse é um dos aspectos mais evidentes da questão: alguns jovens precisam tomar responsabilidades para si muito mais cedo do que outros. Estas costumam estar relacionadas principalmente à entrada precoce em espaços de trabalho e/ou ao cuidado da casa e da família, sendo a perspectiva financeira um dos

motivos centrais, deixando ainda mais instável uma fase que por si só já é povoada de complexidade.

O território é vasto. Ao passo que vão surgindo as questões que tumultuam a caminhada, aparecem, ao mesmo tempo, características mais leves. Quando Beto diz sobre as novas experiências, adotando um tom positivo para suas considerações, temos à nossa frente o sabor de novidade que torna esse processo mais leve. E já que tanto foi salientado em páginas subsequentes sobre a paulatina construção de identidade e a socialização, elementos que dominam grande parte do enredo juvenil, é perceptível a associação de ambos com as experiências inéditas que vão sendo vivenciadas.

Elas são as mais diversas possíveis: encontram-se representadas na aparição de novas pessoas nos ciclos sociais; nos primeiros rumos profissionais, que aparecem nos lampejos de identificação com determinados trabalhos; nos romances; nos estudos; até mesmo nas simplórias descobertas do cotidiano, que vão formando a figura desse jovem que dia após dia aprende as minúcias da vida.

Nos detivemos em certo momento de nossa conversa num ponto que coloca em cena as dualidades que giram em torno dessa categoria social. Numa delas, a consideração da adolescência como modelo, no qual os comportamentos presentes nessa fase específica representassem estilos de vida a seguir, coroando um formato que vira referência e objeto de desejo (PAIS, 2009). Ao ouvir Beto, é possível formular a hipótese de que uma dessas buscas pela aproximação com a juventude esteja localizada justamente nessas frequentes novidades, com experiências, encontros e descobertas que vão proporcionando mudanças no marasmo do cotidiano.

Mas reside aí o embate evidente entre a adolescência e a adultez. De um lado, seres na efervescência de uma fase plural, sentindo na pele as transformações físicas e sociais que pulsam dia após dia em seus corpos e contextos; do outro, figuras com identidades já formuladas e relações bem demarcadas, alternando entre ora um saudosismo dos tempos da juventude, ora celebrando já terem passado dessa fase.

Ressalto: não são dois lados estanques, únicos. Há em cada um desses campos diversas e distintas considerações. Todavia, acredito ser necessário

posicionarmos esses dois papéis de uma forma mais específica para irmos rumo às próximas divagações trazidas pelos entrevistados, cavoucando ainda mais fundo esse solo onde germinam questões que nos fazem dilatar o olhar para a complexidade desse objeto de investigação denominado adolescência.

Extraíndo um comentário da fala de Mariana, quando a jovem diz que achava que a adolescência é diferente do que pensava, ganhamos um contorno na conversa que diz respeito a um outro lado da interpretação dos adultos sobre a adolescência. É comum que sujeitos, que já atravessaram essa fase, façam discursos sobre toda a alegria e vitalidade existentes nessa faixa etária, fomentando uma ansiedade de sujeitos próximos da adolescência, que querem logo vivê-la. Ao entrarem nessa fase, descobrem também às tensões, o que muitas vezes frustra aqueles que esperavam apenas os frutos.

É certo que algo tão amplo e complexo quanto a adolescência não deixaria de estar repleto de contradições. Neste caso, uma delas, exposta por Beto, parte justamente de sujeitos já na vida adulta, revelando um incômodo que materializa mais um desafio para os jovens:

BETO: *Quando eu vou falar um assunto, assim, que é pra pessoa mais velha, acham que eu tenho mais idade; acham que eu tenho 18, quase chegando nos 20 anos. Não sei se é pelo porte físico, ou pelo que eu tô falando também. Aí falam: “Ah, tá novo ainda, já tá falando isso!”. Aí isso acaba me deixando mal também: só porque eu sou novo não posso falar do assunto? Não faz sentido pra mim.*

Os estereótipos que limitam noções mais amplas da adolescência são incômodos reais para os sujeitos que compõem essa categoria. Para Beto, a desconsideração do que ele fala, somada a uma escuta que se falseia após a descoberta de sua idade, é um dos maiores conflitos que ele acaba tendo em círculos onde precisa lidar com pessoas mais velhas. Dentro de casa, no trabalho, entre amigos com idades diferentes, na escola... Beto citou vários ambientes onde, por vezes, chegou a mentir que era mais velho para conseguir defender um ponto de vista em que acreditava.

Nas palavras que cada um dos nossos três jovens trouxeram a respeito da fase em que vivem, percebo que as durezas são mais frequentes que os prazeres, revelando a complexidade embutida numa categoria social que se faz extremamente desafiadora. É um caminho dual, com o ônus e o bônus. Ora celebrando as experiências que a juventude proporciona, ora sofrendo as dores que o crescimento implica. Cerceando esse universo, todas as questões que o contexto e o cotidiano influenciam na vivência juvenil.

Temos, então, um cenário sólido até aqui. Recuperando todas as contribuições feitas por Beto, Lú e Mariana, e também o que foi dito por Ana, busco na hipótese que formulamos no final do Capítulo 2 um norte para ir percebendo as influências, contribuições e reverberações do método do jogo que transcorrem entre todos os pontos trazidos, inerentes à adolescência.

Acredito que há uma forma de estabelecermos uma conexão direta entre os elementos supracitados: jogo é experiência. Essencialmente, em sua realização em sala de aula, o objetivo máximo é o trabalho com o Teatro, na busca da aprendizagem dos inúmeros elementos que compõem essa arte da cena. Porém, como já debatido largamente por aqui, caminhando junto, estão as diversas outras aprendizagens que surgem no caminho do ensino do Teatro, trazendo questões, ideias e descobertas que se direcionam para a vida do aluno.

No palco do jogo, a experiência vivida coloca em cena o pulsar de potencialidades que vão entregando ao adolescente que joga um encontro com rumos de aprendizagem, estas sendo as mais diversas possíveis. Por isso, pensando em tudo que foi falado pelos entrevistados acima, imagino que todas essas pontuações sejam capazes de surgir no jogo, seja no momento exato da prática, seja na avaliação posterior, ou até mesmo a longo prazo, quando a constatação da vivência se materializa através de determinada questão.

E se houve um desabafo a respeito da desconsideração das falas dos jovens, sob a justificativa da pouca idade, o jogo vem para quebrar essa falácia, pondo em cena expressões e gerando debates advindos do que esses jovens têm, querem e precisam falar. No jogo de improvisação, por exemplo, podem emergir potencialidades de diálogo através do que for germinado na cena; ou, em perspectiva inversa, o que for de interesse dos jovens pode se tornar jogo desta modalidade. Ana, quando adolescente, escreveu uma peça a partir dessa

necessidade, curiosamente porque sentia-se sem lugar de fala em outros âmbitos. Com a peça *A Arte de Adolescer* (que foi título de um subtópico ao longo da dissertação, lembra-se?), ela conseguiu expor teatralmente aquilo que gostaria de falar sobre o período da vida em que estava.

Isto posto, vamos ouvir o que Beto, Lú e Mariana falaram especificamente do jogo em suas trajetórias? Creio que essa será a melhor forma de tomarmos de maneira mais concreta o foco nesse objeto, vinculando de fato a prática com o adolescente, representada aqui pelas experiências de cada um dos três com o jogo em sala de aula. Ouvindo-lhes, perceberemos as nuances investigadas e os conceitos discutidos.

Mas antes, uma última partilha. Lú, em sua entrevista, ficou pensativa em um momento. Disse que queria tentar resumir em três palavras a adolescência. Depois de muito matutar, trouxe o trio de termos que, para ela, definem o ser adolescente. Fiquemos com ele.

LÚ: *Crise de identidade, vontades e doideira. É... Eu acho que é isso.*

4.3.2 - Ser adolescente que joga

A dissertação que aqui se encontra dedicou dois capítulos para destrinchar cada um dos objetos que a compõem. Reconhecendo as limitações impostas pelas fronteiras de um trabalho investigativo, fomos reunindo, ao longo das páginas, células de organismos plurais, distintos, múltiplos. Então, depois disso tudo, creio que os passos dessa caminhada conseguirão ser enxergados de uma forma mais explícita nesse exato ponto do trabalho, onde cada um dos três adolescentes que se dispuseram conosco conversar trouxeram suas experiências na vivência do jogo.

Beto, Lú e Mariana começaram a jogar, a partir do espectro do Teatro, dentro das aulas de Ana. Nesse momento da entrevista, interessei-me mais por explorar essas lembranças na forma de uma fala livre, sem direcionar perguntas muito específicas. A intenção principal era a de ir captando nessas memórias,

advindas das inúmeras aulas de Ana nas quais os três estiveram presentes, o emaranhado de possibilidades que desenham esse objeto.

O jogo teatral foi elemento catalisador de descobertas e parte fundamental de uma caminhada no rumo do conhecimento do Teatro. Para o trio, vivenciá-lo nas aulas de Artes Cênicas trouxe inúmeras pontuações, reveladas durante as entrevistas. Aqui, algumas primeiras lembranças:

LÚ: *Olha, eu lembro de sentir alegria. Na boa, eu queria ter jogado muito mais na escola, era incrível. Eu lembro de sentir como se eu pudesse fazer qualquer coisa.*

MARIANA: *Foi lá que eu aprendi a ter atenção, ter dedicação e disposição... Porque, assim, eram coisas que eu não tinha muito. Aprendi também que não deve se ter vergonha. Pra que ter vergonha? Pô, nada nas nossas vidas é fácil. Bora se jogar!*

De imediato, é curioso notar no final da fala de Mariana que a jovem traz o verbo jogar com outra conotação, a de lançar-se dentro de algo, já que ele vem acompanhado da partícula 'se'. Se jogar no jogo. Interessante possibilidade para esse objeto cujo espaço de prática foi assunto de nossa prosa. Me vem à mente várias nuances com essa comparação, e uma delas se conecta intimamente ao que ambas as garotas trouxeram nas falas acima.

Alegria, atenção, dedicação, disposição, vergonha; cinco sentimentos e qualidades que se revelaram através do jogo para Lú e Mariana, seja por sua aparição, seja por sua mudança causada pela prática. Há algo de potente em tomar essas condições e ligá-las ao caminho que já debatemos por aqui: o quanto o jogo traz nas reverberações de sua realização em sala a aparição de elementos que direcionam a aprendizagem do jovem para a arte teatral e também para a caminhada da vida.

Afinal, observando apenas as cinco qualidades citadas por Lú e Mariana, é possível conectá-las ao Teatro e à vida, unindo esses dois territórios e voltando a reforçar a importância dos cruzamentos do que é vivido em um e no outro,

sendo o jogo um elo entre os universos. O que vai se processando ali naquele espaço, mediado pela ludicidade e pela pulsação de uma energia carregada de Teatro, vai construindo as possibilidades de uma história de vida que recebe as marcas desse processo dentro da escola.

Quando Lú comenta sentir que era capaz de fazer qualquer coisa, vemos uma jovem percebendo e tomando para si o protagonismo de sua história. Quando lemos Mariana afirmando que nada na vida é fácil, acompanhamos uma jovem que já encara os desafios que vão borbulhando nesse aquecimento para os próximos passos do amadurecimento. E descobrir que isso advém do jogo é de extrema importância, pois nos faz ir diretamente numa das raízes dessa pesquisa: dentro desse objeto, existem as mais diversas potencialidades, que transformam os saberes teatrais em revelações da vida. Na trilha desse assunto, Flávio Desgranges diz sobre a vivência da teatralidade:

O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se da linguagem é ganhar condições para essa leitura (DESGRANGES, 2017, p. 23)

É evidente que essa leitura não se determina unicamente pelo Teatro, baseando tudo o que se constrói na personalidade juvenil a partir da vivência dessa arte. O adolescente joga imbuído de todas as experiências que carrega consigo, transpassando uma prática pura (CORREA, RAMALDES, 2017). Porém, a multiplicidade de reverberações que o Teatro traz se acopla nesse corpo em constante construção, somando dentro dele suas potencialidades e trazendo novas possibilidades, tais como as interpretações e exercícios que Desgranges cita.

Isso não é tarefa simples. Os desafios estão presentes, tornando o espaço de jogo um solo por vezes áspero, cujos passos, quando conseguem surgir, precisam ser dados com cautela. Tal como já verificamos em outros quesitos da pesquisa, o terreno não é unicamente plácido e leve. Nas primeiras falas sobre suas lembranças dos jogos em sala de aula, Beto confessa a dificuldade de permitir-se entrar nesse espaço. O problema central era a desconfiança de

alguns colegas próximos àquela proposta, tomada como infantil ou desnecessária. Paulatinamente, depois de muito dialogar com Ana, a entrada foi acontecendo, mas os apontamentos continuaram a rolar. Perguntei a Beto, então, se existia uma espécie de desconsideração daquele método, justamente por sua turma ser de adolescentes.

BETO: *Existe, existe muito. Mas se nego questionar, é só falar: “Pô, mano, é teatro! Isso é jogo!”. Moçada questionava muito, questionava muito. Como eu tava te falando, ainda mais quem era da minha sala e não se interessava, aí ficava perguntando: tá querendo entrar nesse jogo por causa de que, por causa de que? E eu falava “Ah mano, porque eu gosto!”. É onde eu me sinto mais livre pra soltar o que eu tenho dentro de mim. E jogar fazia muito disso, fazia eu me soltar. Mas era fácil ficar justificando? Nada!*

De acordo com Beto, uma das principais justificativas para a desconsideração do jogo como prática de aprendizagem era a visão de que aquilo era apenas “brincadeirinha”, contornada por Beto na consideração de que era Teatro. O fato é que isso se constitui como uma espécie de autorização para o ingresso efetivo no jogo. O Teatro vira a justificativa, na concordância de que o que se desenrola dentro daquele espaço não se liga ao que se desenrola fora dele. Podemos intuir, então, que é importante para o adolescente ir amparando-se nessas negociações internas para que consiga a permissividade da entrega. Nos conflituosos processos da elaboração de uma identidade, sob a influência latente dos outros ao seu redor e da socialização que se constrói, isso é pretexto para que consiga jogar.

Contudo, pensando em tudo que já falamos ao longo dessas páginas, é preciso afirmar: sim, é Teatro... E Teatro acontece de muitas formas, sendo uma delas pensando nas questões do cotidiano, da vida, das pessoas, do mundo. Então, mesmo apoiado nessa segurança da tutela de o que ali acontece ser

apenas Teatro, não se trata de algo único, desvinculado da experiência extra-jogo. Tudo encontra uma conexão além.

O incômodo não foi exclusivo da experiência de Beto. Esse tópico surgiu em determinado ponto da prosa com Lú. A jovem também compartilhou as rupturas que ia percebendo em determinados momentos da aula, quando havia essa confusão a respeito do trabalho com o jogo, no conflito das fronteiras entre o brincar e o jogar.

***LÚ:** Porque pra mim era muito certo que a diferença entre jogar e brincar não tá nas pessoas. Tá no clima! Uma palavra, um gesto meio errado, uma risada baixa de canto, isso pode mudar completamente o rumo do jogo e aí então tudo vira uma brincadeira. E é diferente, né? Aprender é diferente.*

Há então duas palavras que se aproximam de seus significados, mas cuja vinculação a determinados contextos podem trazer distintas interpretações. Primordialmente, existe uma visão do jogo como algo mais sério, e da brincadeira como algo desprezado, e vista principalmente como parte do universo da criança (PEREIRA, 2000). O professor Eugênio Tadeu Pereira nos orienta para possíveis análises de distinção:

As brincadeiras são delimitadas por regras livres, semi-estruturadas e que o desenvolvimento da ação vai sendo definido pelo rumo dado pela fantasia. Já os jogos são claramente delimitados, constituindo-se por instrumentos que traçam os rumos e as condutas dos jogadores. É o jogo uma ação dotada de estrutura claramente definida e delimitada, e a brincadeira, uma estrutura pouco delimitada, em que as regras são mais flexíveis, embora seja percebido que a própria flexibilidade das regras é um fator delimitador e orientador de ação (PEREIRA, 2000, p. 33).

Desta feita, o cenário se monta a partir de uma conceituação feita com noção nas regras e na própria estrutura do jogo. São partes diferentes de um todo, que pode ser abarcado pelo amplo espectro do lúdico. Observadas essas diferenciações e compreendendo a dificuldade sentida pelos jovens que se dispuseram a penetrar num desses universos, no caso, do jogo, faz-se

importante pensar nas formas de percepção que possam convidar o aluno que nega o território do jogo a nele permitir-se entrar.

A própria Lú nos orienta para uma rota possível de organizar essas instabilidades. Mas essa orientação surgirá logo adiante, em um momento propício, aguardemos. Por aqui, quero focar no que a adolescente diz a respeito do clima, elemento que diferencia o jogo da brincadeira. Para tal, retomo as ideias de Donald Winnicott, discutidas previamente.

Uma das evoluções apontadas pelo psicanalista é a da transição do brincar para as experiências culturais (WINNICOTT, 2019). Estruturamos, no Capítulo 1, a hipótese de que possamos encontrar na prática do jogo uma dessas experiências. Nelas, há o espaço potencial, em que tais experiências se localizam e convidam o sujeito a viver criativamente (WINNICOTT, 2019), sendo então o campo de jogo um possível espaço potencial.

A fuga do jogo pelo público adolescente é natural. A evidência da ludicidade e os signos próximos ao brincar compõem uma imagem que inicialmente é vista com temor, pelas inúmeras questões que negam qualquer aproximação com determinados tipos de ação, geradoras de possíveis comparações negativas e que despertam o sentimento da vergonha, como visto anteriormente.

Forçar o aluno a entrar no jogo não é opção, visto que isso negaria a essência do próprio objeto (CAILLOIS, 2017). Isso acarretaria uma vivência mecânica e fria, sem uma reflexão advinda da consciência, responsável pela geração do aprendizado (CAMARGO, RAMALDES, 2017). O emaranhado de questões vai tornando esse pensamento mais denso. Assim, tomando o que foi pensado por Winnicott e revisando as colocações da diferença entre o jogo e a brincadeira trazidas por Pereira, penso que o esclarecimento objetivo frente à turma é estratégia possível de convite ao ingresso no jogo.

Frisamos muito a respeito da necessidade da avaliação, parte crucial da aula defendida por Ana e que caminha na defesa do rigor no método. Esse é um momento em que tal exposição possa ser feita, num diálogo sincero e sensível sobre o que se processa através daquela prática.

O momento da avaliação é fundamental para que o aluno, aos poucos, comece a diferenciar o jogo teatral da simples brincadeira, tornando-se capaz de ler e enunciar os princípios estéticos que orientaram determinado jogo (SOARES, 2010, p. 112).

No debate direto que ocorre no ambiente da avaliação, temos em mãos uma estratégia possível para que haja a entrada desses jogadores que se distanciaram. O convite à leitura da prática feita pode ser o início, até à entrada de fato no exercício. Vivenciando o jogo, poderão ter a experiência em si e avaliar o que aprovam e o que desaprovam, tornando-se peças necessárias para o prosseguimento das aulas.

E ao falar de aprovação, rotacionando a conversa para observarmos os aspectos positivos, o jogo foi de grande importância para o trio juvenil entrevistado, deixando suas marcas nas personalidades. Todos eles falaram que nessas aulas perceberam as inúmeras formas de se elaborar a arte da cena, expandindo uma consciência que até então via o Teatro como algo a ser apresentado, e não como um caminho composto por práticas, processos e criações. Dentro do jogo, experimentaram essas formas e descobriram os caminhos para se chegar até à apresentação, visto que todos participaram de montagens conduzidas por Ana. Junto disso, incorporaram saberes da cena às próprias vidas, compartilhando nas entrevistas a responsabilidade do Teatro e do jogo nessas revelações:

BETO: *Como eu tava te falando, o Teatro me ajudou muito, porque eu era muito tímido, não conseguia falar e agora já to me soltando, porque se não fosse o Teatro eu não estaria aqui te dando uma entrevista. Se não fosse começar a jogar, não iria começar a me soltar pra falar tanto. E, vou te dizer um negócio, jogando comecei a falar mais, saca?*

MARIANA: *Nesse tempo dá pra ver que algumas coisas foram mudando em mim. Depois das aulas, vi que fiquei mais otimista, confiante. (Risos) Sabe o que eu sentia,*

quando a gente conversava, depois da aula? Que tudo pode dar certo, independente do que for.

Para Beto, a quebra de uma timidez, que o travava na comunicação. Para Mariana, otimismo e confiança, na certeza de que as coisas irão rolar. Reverberações distintas, ocorrendo nos corpos de seres no auge da adolescência cuja imersão no espaço de jogo ocasiona potencialidades inúmeras. Assim, os três iam a fundo na prática, cada qual na sua forma, recebendo os estímulos advindos dessa experiência, provocando-se a notar diferentes modos de conduta durante as aulas e processando a suas maneiras o que aprendiam naqueles minutos.

As partilhas que vem surgindo foram realizadas de modo individual. O que se completa e/ou se aproxima vem na rota das unificações que podem acontecer dentro desse universo plural. Nesse sentido, há uma fala de Lú que penso caminhar junto do que Beto e Mariana trouxeram acima, de descobertas vinculadas ao jogo:

LÚ: *Durante os jogos, sempre tentei ser o mais transparente possível. Porque pra mim é isso, né. Os jogos são pra colocar o teu verdadeiro eu em prática.*

Em certo momento de sua entrevista, Ana trouxe um apontamento próximo a esse, feito por Lú. A professora considera que uma das significantes do jogo é encontrar através dele o que há de mais genuíno em você. Essa afirmação se cruza com a posição de Lú, falando acima sobre a transparência que auxilia na construção de uma verdade de si. Ouvir uma adolescente falando a respeito disso torna-se crucial em nossa linha investigativa, pois vai ratificando a potência do jogo nos processos de construção de identidade juvenil.

Descobrir-se dentro daquele espaço de poética lúdica, instaurada pelos elementos teatrais e conduzida pela ação do jogo, é possibilidade de testar esse 'verdadeiro eu' que se delinea a passos confusos no período da adolescência. Trazendo a justificativa de Beto citada logo acima, ali é o terreno do Teatro. Ainda que sabendo dos conflituosos argumentos que a cercam, é válvula para acionar

sensações, características e sentimentos que dificilmente conseguem ser ativados em outros ambientes. E isso inclui desafiar-se. Ouçamos Lú:

LÚ: *Sempre tive dificuldade em jogos de memória e concentração. Eram meus pavores, Kauê. Porque saíam completamente da minha zona de conforto.*

Sair da zona de conforto. A dificuldade apontada por Lú salienta a importância de que o jogo não se mobilize apenas pelo que é comum, tranquilo de ser realizado. Ele é terreno aberto, para que o novo se materialize por meio da experiência. Como afirma Carmela Soares,

O ato de jogar na sala de aula estimula a disponibilidade sensorial e motora dos alunos, encoraja as descobertas, a possibilidade de cometer erros, correr riscos e assim desenvolve o potencial de experimentação criativa dos alunos tanto em relação à esfera do jogo teatral como na esfera da vida (SOARES, 2010, p. 70)

Neste fluxo, há um elemento fundamental, que faz parte dos nortes dessa pesquisa e orienta de forma latente a socialização pulsante da adolescência: o contato com o outro, visto aqui pela dinâmica dos alunos em sala de aula. Ainda que pareça ser um momento calcado na individualidade, para que haja a descoberta de si é necessário que o outro esteja presente, sendo peça dessa engrenagem que vai funcionando à medida que se desenrola no espaço de ensino.

Os três jovens trouxeram suas considerações acerca desse tópico. Trago a fala de Mariana para atar o todo, observando um detalhe preciso que nos faz seguir a discussão:

MARIANA: *Sabe, foi nessa onda que eu notei que algumas coisas a gente não consegue sozinho. Aqueles jogos com mais de uma pessoa... Assim, a gente sempre vai precisar ajudar os outros. E Teatro, pra mim, ficou sendo isso. É grupo, moleque. É junto!*

Ouvir Mariana falando a respeito do grupo nos faz ter em mãos, agora ilustrada pela partilha da jovem, a noção do quanto a arena do jogo é espaço que vai fazendo a socialização e as trocas juvenis acontecerem de forma intensa. Em um dos momentos de sua entrevista, Beto corroborou essa fala, quando comentou a respeito de jogos de improvisação em que percebia como a troca entre os outros o fazia entender as dinâmicas de trabalho com pessoas diferentes. Foi em um desses momentos de jogo que começou a falar sobre sua religião, como já dito anteriormente.

No jogo, o exercício da coletividade se faz característica constante, sendo ele um dos princípios centrais da construção do diálogo que constitui-se como parte da experiência (VIGANÓ, 2006). Para uma categoria social centrada na formação de grupos, no vórtice de vivências influenciadas por tais grupos e que atingem diretamente a formação dessa personalidade que se monta a cada dia, imergir no espaço de jogo ao lado de outros corpos no mesmo período é um forte gerador de experiências, influenciadas pela reforçada pluralidade que se evidencia através desses seres.

Seguindo nas reverberações, abre-se nesse ponto da conversa uma rota que nos direciona para pensar no momento que antecede o jogo. Existe uma precisão que se faz importante na estruturação da aula, para que nada soe gratuito, no fazer pelo fazer, deixando perdido ao longo do caminho quaisquer jogos que sejam realizados. Isso se torna factível numa das falas de Lú, quando ela comenta:

LÚ: O momento que mais me marcou não era em si um jogo, mas a preparação pra ele. O momento de concentração. O silêncio, e só o barulho da minha mente... Sabe, eu sempre pensei demais. Ter essa preparação foi um negócio de louco, que me ajudou demais. Aí levei pra vida, né?

O início do processo de trabalho com o jogo já é a instauração de um espaço cênico. A sala de aula se transforma, e os alunos passam a pisar num solo de criação teatral. Como aponta Jean-Pierre Ryngaert, a progressão é o

elemento que une todas as partes da aula, sem que nada seja desperdiçado (RYNGAERT, 2009). Na busca pela escolha de um método de forma coerente, interligar alongamento, aquecimento, trabalho criativo e avaliação é meio de promover uma aula cujos objetivos são sólidos e pulsantes. Além de evidenciar que o jogo vai além do puro brincar, adicionando mais um olhar para a problemática anteriormente discutida.

Lú terminou sua fala dizendo que levou esses momentos de busca de concentração para a vida. Perguntei se ela seguia fazendo esses tipos de exercício, e ela compartilhou um detalhe importante. Disse que para além de seguir realizando a busca de estados de concentração, foi esse tipo de momento que a encorajava a ir para escola. Mesmo em dias em que não havia aula de Artes Cênicas, a jovem lançava mão desse recurso teatral para não desanimar.

Isso me deu um estalo. Na entrevista de Beto, que foi a primeira, ele compartilhou algo próximo, de um despertar de consciência através dessa aula que o fez notar uma outra visão da escola, calcada na presença:

BETO: *Cara, não vou mentir pra tu não. Estudar é um negócio que eu não me dou bem. Eu não gosto. Mas a questão de ir pra escola, de estar presente na escola, eu já me amarro. Aí nas aulas da Ana eu entendia isso (Risos). Jogando, cara, eu entendia isso. Porque, pô, aquela coisa que eu te falei, conhecer melhor as pessoas, depois conversar com as pessoas, enfim, trocar ideia com a professora! E aí vai, tem horas que a escola acaba sendo tão boa que tu até se apegas aos estudos.*

A questão da dualidade entre a presença e o conteúdo trazido por Beto nesse ponto é algo que rodeia todo nosso ciclo de discussão. Afinal, percebe-se ali o chamariz do jogo dentro da aula de Artes Cênicas, incentivando a presença. Pudemos ver isso na fala do ex-aluno de Ana, quando a reencontrou no metrô e a fez notar a importância de sua aula. O imbróglio é evidente: por que estar presente quando o conteúdo não me interessa?

Mais do que olhar esse embate presença *versus* conteúdo, creio ser importante demarcar novamente duas colocações discutidas anteriormente, e que retornam nesse ponto da conversa para solidificar ainda mais o objeto: o cuidado com o jogo desvinculado ao processo e o diálogo permanente com os adolescentes.

Sobre esse segundo ponto, já trazido por Ana como uma das estratégias centrais de manutenção frequente da aula, é de suma importância que se entenda quais as questões vão despontando no ambiente da sala de aula, para que o jovem possa expressar suas críticas e posicionamentos em relação ao conteúdo.

Todavia, não se trata de direcionar a aula a partir de uma única colocação, favorecendo os alunos e desmerecendo a troca. O professor também deve ter sua defesa da validade do que leva para a aula, e é a partir do diálogo concreto que esse caminho poderá seguir de maneira efetiva. Tal ponto extrapola as fronteiras da aula de Teatro e se expande para as outras aulas, com os jovens e os professores se encontrando numa rota de parceria.

A respeito do cuidado com o jogo, vem à mente alguns argumentos que apareceram durante nossa conversa. O mais contundente é a forte adesão à prática, partindo da necessidade de movimentação e dispêndio de energia tão forte nos jovens. Isso não é fator prejudicial à aula, exceto quando a caminhada se estrutura unicamente por esse viés. O jogo é levado para a diversão, e o território, que deveria ser de conhecimento cênico, vira palco recreativo. Torna-se quase exaustivo lembrar esse ponto, mas é de suma importância grifar o que ele nos diz, pois só assim construímos uma prática potente, com o acesso aos saberes teatrais transparecendo numa trilha consciente de ensino.

E entendendo o jogo como um caminho, atrelado a um processo de aprendizagem do Teatro que pode desembocar em variados afluentes, houve uma partilha de Beto que emoldura um quadro ativo. As questionáveis montagens, por vezes feitas em espaços de ensino de forma engessada, obrigatória e desconectada a uma condução sensível, podem tornar-se estratégia possível e interessante na composição de uma metodologia de ensino de Teatro que una diferentes métodos. Beto falou a respeito de uma peça montada por sua turma, consequência de aulas de jogos do Teatro do Oprimido.

Ao vislumbrar uma centelha que iluminou uma trilha criativa, os alunos adentraram um processo de montagem com Ana. Todo o caminho realizado, até culminar numa apresentação num concurso da cidade, foi árduo, comenta o adolescente. Porém, ao final do espetáculo...

BETO: *Aplaudiram a gente de pé. Eu realmente, quando eu lembro disso eu fico arrepiado, porque pra mim a gente não era nada. Quando eu vi todo mundo se levantando pra aplaudir a gente eu fiquei: “Caraca, a gente jogou tanto pra chegar nesse patamar!”. E lá na escola foi a mesma coisa, aplaudiram a gente de pé, e eu ficava: “Caraca, isso é muito bravo!”*

Na página 120, ouvimos Joaquim Gama a respeito da dicotomia entre produto e processo. A fala de Beto, com a imagem dos aplausos na devolutiva do espetáculo apresentado, nos reforça a tese do autor, corroborando a necessidade de não optar por uma primazia de um dos elementos, mas sim por uma condução sensível de um caminho de trabalho que consagre a formulação do Teatro (GAMA, 2002). Especificando o jogo, nosso objeto é perceptível em ambos os lados, sendo parte fundamental do processo e surgindo como base possível para um produto. Nada é feito por acaso ou perdido ao longo da trilha. O jogo está ali, ainda que pequeno, ainda que efêmero. Mas em sua própria efemeridade ou pequenez, ele se faz parte constitutiva da existência do fenômeno cênico, jamais deixando de compor a caminhada da aprendizagem.

São ideias, comparações, vivências e julgamentos de três figuras distintas, que na individualidade da experiência do jogo trouxeram atravessamentos que afetam todo um grupo. Viemos longamente buscando entender que o território do jogo é válido e amplo, e que nele delineiam-se potencialidades diversas para o adolescente. Penso que agora, tendo ouvido tanta coisa desses jovens que aqui se dispuseram a falar, afirmo com propriedade: sim, é fato. Há muito no jogo. Há potência. E também há dúvida e contradição, pois mesmo o que parece certo pode tornar-se algo intangível, a

curto ou a longo prazo. Contudo, isso não anula a prática. Para isso, uma fala de Lú.

LÚ: *O meu conselho é sempre se ouvir. Cara, o espaço tá ali, tá te chamando. Sempre pergunte a si mesmo se tu tá entendendo o que tá rolando e foca nisso. É um negócio que eu percebi jogando, mas vale pra qualquer assunto: sempre que puder absorva conhecimento. Parece que não, mas coisinhas que parecem ser fúteis vão ser uma grande ajuda. Agora ou amanhã.*

Trago essa fala para finalizar esse subtópico, caminhando para o encerramento do capítulo, porque nela localizam-se tantos aspectos de nossa prosa que me impressiona que em uma única fala possamos encontrar questões que, além de sublinhar o que por aqui já foi dito, também encaminham outras possibilidades de diálogo. E dentro de um trabalho de pesquisa, nem tudo será respondido. Para não fecharmos nada, esses outros diálogos vão surgindo, alimentando ainda mais o campo de debate.

Focando no que disse Lú, a jovem é enfática: sempre ouça a si mesmo. Para a adolescência, que se perde nas múltiplas mudanças que vão percorrendo o corpo, externa e internamente, essa mobilização causada dentro do espaço de jogo é de grande valia. Através dela, o autoconhecimento vai proporcionando que se construa uma personalidade real, cujo cuidado consigo mesmo é o principal instrumento para uma visão potente da vida.

Outro conselho que Lú nos faz é o de absorver conhecimento. É uma dica interessante, propositiva, que encaminha nossa conversa para diversas lembranças do que já foi discutido. Penso que você, leitor, deva ter suas considerações a respeito desse conselho. Para mim, fica uma noção de formação de sujeito crítico. Os tempos são duros, quase brutais. Ser sujeito que conhece é possibilidade de atuar nesse mundo que ultimamente tem se mostrado temeroso àqueles que têm conhecimento das coisas. E conhecimento não precisa ser algo vultoso; afinal, a própria Lú diz sobre as coisinhas fúteis.

Pensando diretamente na fala da jovem vinculada à aula e ao jogo, essas coisinhas fúteis podem ser muitas: o jogo completo, detalhes que tornam a prática enfadonha, contextos que desanimam... Entretanto, o pressentimento foi lançado. Isso será de grande ajuda e auxilia naqueles momentos em que a turma desconfia e desconsidera que o jogo é algo que potencializará determinadas questões. Aquilo que parece bobo, descartável, um dia retorna. Na forma de um ex-aluno no metrô, que disse como jogar em aula era um momento importante. Na forma de aplausos ao fim de uma peça, comprovando que o desafio se fez efetivo. Na forma de sentimentos que vão ora se atenuando, ora se expandindo, a curto, médio e longo prazo. Na forma de uma dissertação que surge depois que um aprendiz de pesquisador começou a jogar.

Para que isso aconteça, não basta que um educador em sala de aula simplesmente leve o jogo para a turma. Há a necessidade de se preocupar com um método que pode provocar tudo isso, se feito com uma sensibilidade que entenda as dimensões e importância da prática e que tenha em mente a necessidade de estruturar uma sequência coerente, atenta ao que se desenrola no caminhar da aprendizagem em Teatro. Ao passo que a prática se desenvolve, a avaliação coloca-se como devolutiva possível, com a implementação de um diálogo que construa as bases de um processo efetivo.

4.4 - Três futuros e um passado

Escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta.

Paul Zumthor

Ana segue na docência, na mesma escola onde jogou com Beto, Lú e Mariana. Porém, agora tem um novo destaque em sua vida: Marina, sua filha de um ano, que inclusive marcou presença no momento final da entrevista, sendo amamentada enquanto a mãe partilhava suas experiências. Para Ana, sair da escola jamais será uma opção. Aquele lugar transformou-se em sinônimo de mudança de mundo para ela, que segue firme. Ana também está no processo

de Doutorado em Artes pela UNIRIO, aprimorando ainda mais sua prática a partir dessa pesquisa.

Como falado, Beto, Lú e Mariana não estão mais na Escola Municipal Carlos Peixoto. Como a escola vai apenas até o 9º Ano, o trio precisou se transferir para outra instituição de ensino. Cada um foi para uma escola estadual diferente, e agora cursam o 2º Ano do Ensino Médio. Perguntei a eles se continuam fazendo Teatro e jogando, e todos negaram. Os métodos de ensino de Arte e Teatro nas escolas onde se encontram são outros, e o que restou do jogo que vivenciaram na Carlos Peixoto foi a memória cravada em seus corpos, que em alguns momentos retornam em práticas individuais.

E falando sobre memória, estando nós no final deste capítulo, é preciso delinear que todas as partilhas aqui compartilhadas e analisadas foram baseadas nessa capacidade humana. Se voltamos as páginas, relemos os excertos e criamos as imagens que deles se formam, vê-se que tanto a experiência do jogo quanto a vivência da juventude são pautas que deixaram rastros maciços nesse quarteto, já que Ana tem nítidas em suas considerações as vivências que atravessou, mesmo passando por milhares de aulas, alunos e espaços nestes mais de quinze anos de ensino.

Olho o caminho que trilhamos juntos, encontrando Ana, Beto, Lú e Mariana ao longo dele, e percebo, além da memória, aspectos que foram imprescindíveis para que nossa trilha fosse realizada com passos sinceros e efetivos, principalmente nesse Capítulo 3, onde nos propomos a escutar quatro pessoas diferentes, cujas histórias nos auxiliam na investigação presente.

Um desses aspectos foi a escuta. Atentar-se ao que era falado pelo quarteto entrevistado e dilatar o ato de ouvir, para transpassar as palavras que surgiam, foi a forma de compreender o que de fato era partilhado. Sobre a escuta, há uma passagem de uma obra da jornalista Eliane Brum que traz uma profícua visão. Falando sobre o movimento da reportagem, Brum afirma que isso:

Implica desabitar-se de si para habitar o outro, o mundo que é o outro. Só nos tornamos capazes de completá-lo pela escuta, esta que se faz com todos os sentidos, que apalpa tanto o dito como o não dito, tanto o que soa e ressoa quanto o silêncio. [...] Pela escuta não apenas ouvimos, mas vestimos. A reportagem é um despir-se de si para vestir um outro. E então empreender o largo caminho de volta e fazer o parto

das palavras, que é a história contada atravessada pelo corpo de quem voltou para dar notícias de lá (BRUM, 2017, p. 364-365).

Associo essa colocação da jornalista sobre a ação da reportagem com a entrevista do trabalho de campo. Ele se completa a partir da instauração de uma escuta completa, composta das sensações que rodeiam aquele a quem ouço. Não apenas ouço, como adentro junto de sua história. Daí a pesquisa de fato acontece, porque não se desenvolve unicamente na palavra, mas se conecta à vida de um sujeito que, por meio da memória, partilha o que tem a oferecer para um material investigativo.

Trouxe neste capítulo tudo que me atravessou. No parto dessas palavras, busquei levar junto também o extenso material pelo qual passamos ao longo dos dois capítulos anteriores. Alguns conceitos apareceram de forma expansiva e concreta, outros permanecem no plano das ideias, sempre podendo despontar a partir de uma análise diferente da que foi feita por mim.

Por fim, finalizo o capítulo com a última pergunta feita nas entrevistas. A colocação feita para os jovens foi a seguinte, *ipsis litteris*: "Para finalizarmos, vamos guardar algo para o seu eu do futuro, como se estivéssemos colocando um bilhete, um objeto ou o que você tenha vontade, numa cápsula do tempo, que só será aberta em 2031. O que você quer guardar?"

Mariana foi direta, sem pestanejar:

MARIANA: *Eu vou é guardar essa Mariana de agora, que é engraçada, é simpática, é otimista, que gosta de rap e é apaixonada por livros. Ah, eu quero guardar também tudo que foi de bom na minha vida. E os momentos bons que eu tive com minha vó. Todos os natais que passei ao lado dela, sabe? Pode guardar tudo isso?*

Lú demorou um tempo. Pensou bastante, até ter um estalo e gritar para a câmera.

LÚ: *Quero guardar um bagulho que eu descobri: que tem diferença entre metas e sonhos. Minhas metas são*

estabilidade financeira e um belo diploma. E meu sonho é voar.

E Beto, que também pensou por um tempo, levantou-se, saindo do plano da câmera. Voltou carregado de medalhas, todas de campeonatos que participou. Mostrou bem as medalhas, sorriu orgulhoso.

BETO: *Eu fui pelo meu tipo de pensamento agora. Fui pelo meu sonho. Se não realizei, pelo menos ganhei alguma coisa. Aí o que pensei em guardar foi minhas medalhas de campo. Tenho maior consideração por elas. Tava falando com um amigo ontem: se eu nasci é pra vencer. Porque pra perder... Eu não gosto de perder! (Risos) Tem bastante sonho aqui dentro de mim, cara. Tem bastante sonho. E quem sabe um seja realizado... Ou quem sabe todos.*

Já para Ana, perguntei o que ela diria para a Ana de 2005, começando a tatear seus passos na escola. A professora abriu um sorriso largo, algo que é uma grande marca de sua expressão. Observou a filha, a quem amamentava. Respirou tranquila, e logo lançou:

ANA: *Eu ia falar pra ela não sofrer tanto. E pra ela curtir mais aquele momento. Porque eu acho que eu não curti muito, assim... Eu só fui curtir quando eu comecei a gostar. E demorou muito pra eu começar a gostar. Ia dizer pra ela curtir muito, pra ela entender que um dia ela ia gostar daquilo. Não era exatamente a minha escolha. Não fui eu quem escolheu a Educação. A Educação foi quem me escolheu. E hoje eu tô aqui, sabe? Muito feliz. Muito plena.*

E logo emendou:

ANA: *E pra eu dormir mais! Ia falar pra ela dormir muito mais!*

São três entregas para o futuro e um conselho ao passado de quatro personagens fundamentais da história que aqui contamos. Figuras que viveram o jogo em sua forma máxima de construção, encontrando nele estímulos e aprendizagens diversas. E que agora seguem suas vidas, tendo nelas as lembranças que esse método de ensino de Teatro deixou, na memória e na própria vivência do cotidiano.

5. FIM DE JOGO - CONSIDERAÇÕES PARA NÃO TERMINAR

O caminho é um caminho de crescimento. Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si. Descobrirá, caminhando. Contudo, jamais seu caminhar será aleatório. Cada um parte de dados reais; apenas, o caminho há de lhe ensinar como os poderá colocar e com eles irá lidar. Caminhando, saberá. Andando, o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará a seu destino. Encontrando, saberá o que buscou (OSTROWER, 1987, p. 76)

Na introdução deste trabalho, o fator tempo foi elegido como elemento crucial na elaboração da pesquisa. Agora, nessas considerações finais, ele retorna, mais para pensarmos como nossos objetos mudaram ao longo da escrita e como seguirão mudando, visto que o efêmero é parte constituinte de suas existências (SOARES, 2010; WEISHEIMER, 2013).

Foi curioso debruçar-me sobre dois universos que, junto do resto do mundo, reviraram-se com a pandemia de COVID-19. Do lado do jogo, a reinvenção de um método que transpôs-se para a tela, tendo que, no distanciamento dos corpos, encontrar outros modos de existir. Do lado da adolescência, corpos em plena pulsão de vida vendo-se enclausurados, impossibilitando uma troca social frequente. De ambos os lados, os afetos, descobertas e as consequências que vão aparecendo após esses dois anos, com inúmeras questões despontando.

Por isso, essas considerações são para não terminarmos. Nesta dissertação, me propus a analisar esses dois campos e as potencialidades que eclodem em seu encontro. No início do caminho, uma crise sanitária fez com que cada um deles ganhasse outras nuances, advindas desse processo árduo. Na pesquisa, optou-se por seguir numa visão pré-pandemia, com observações e análises feitas de experiências anteriores a esse período histórico. Contudo, no fechamento desta investigação, é necessário lembrar como esses dois objetos já não são os mesmos.

Sobre esse movimento de mudança e transitoriedade do Teatro, diz Gilberto Icle:

Se o teatro é um ambiente móvel - e poderíamos acrescentar: movediço, disperso, partido, descontínuo - uma Pedagogia Teatral, uma desejável ciência do ensinar e aprender teatro, torna-se objeto difícil de ser circunscrito nas fronteiras de uma arte que insiste em mudar. [...] Parece importante sublinhar que o teatro não se assume como um movimento lento, contínuo e calmo, mas como um contingente sistemático de mudanças dispersas enraizadas nas próprias práticas teatrais. Tão diversas são as formas de fazer (teatro), que o modo de dizê-las precisa se esgueirar na tênue silhueta de um contorno borrado, diluído. (ICLE, 2010, p. 26)

Abraço essa fala, na compreensão desse trânsito intenso e fluido que ocorre nas vias do fenômeno teatral, abarcando também o ensino de seus modos de fazer. Finalizando essa dissertação, percebo que o movimento é incessante. O que se verificou no trabalho de pesquisa aqui realizado já vai se alterando, conforme novas demandas surgem no cotidiano juvenil e o próprio Teatro vai acoplando novas linguagens e formatos.

Fomentadas pela mudança brusca causada pela crise sanitária, perguntas surgem. Como foi o jogo online? De que forma a juventude lidou com a pandemia? A prática do jogo virtual foi efetiva, aprendeu-se o Teatro? Socialização pelas telas é possível? O que observamos nos processos de construção de identidade juvenil durante o período pandêmico? Jogo remoto é algo que veio para ficar? Essas interrogações eu deixo para os colegas de pesquisa em Pedagogia do Teatro, pois sei que muitas delas serão respondidas ao longo dos próximos anos, com todos os trabalhos que surgirão desse período conturbado.

Trago essas interrogações e a lembrança do tempo para reforçar como o jogo e a adolescência são elementos densos, amplos, pulsantes e sempre em mutação. A pandemia foi um fator que potencializou questões mais duras; porém, mesmo que não a tivéssemos vivido, tais universos continuariam mudando, com novas formas de vivenciá-los aparecendo a cada dia.

É no cotidiano que essa percepção vai ficando mais nítida. Deixem-me compartilhar rapidamente aqui um caso que me fez pensar nisso. Tive uma rápida experiência como professor da rede estadual de ensino no final do mestrado, e comecei a perceber na prática, literalmente, algumas das coisas que foram colocadas nesta dissertação. Assistindo aos adolescentes todas as segundas-feiras, o dia em que ministrava a aula, revia no espaço de ensino onde

atuei as nuances que construímos teoricamente através da investigação aqui realizada.

Certa manhã, no final de uma aula, uma aluna de dezesseis anos se aproximou de mim, dizendo que estava gostando de como realizar alguns jogos teatrais dentro da aula de Arte estava ajudando a sala a ter mais voz. Perguntei como, e ela me respondeu que percebia que a turma estava ficando mais corajosa e desinibida. Essa aluna compartilhou então que todos estavam descontentes com uma medida da escola, que trancava os banheiros e corredores, restringindo um livre deslocamento pela instituição. Por isso, juntos decidiram investigar o Estatuto da Juventude, e encontraram um parágrafo que os garante o direito do livre acesso à espaços.

É um caso específico, que coincidentemente atravessou a minha caminhada docente, mas que me faz dilatar o olhar para essa juventude que joga e na aprendizagem diária da vida vai tornando-se crítica, curiosa e ciente de que deve lutar pelo que acredita. Ouvir essa aluna me fez perceber que os atravessamentos teóricos e argumentativos dão solidez para as tramas do dia-a-dia, numa via de mão dupla.

Foi o fato de encarar tal via que inaugurou essa pesquisa, trazendo ao mundo toda a investigação realizada. Quando ouvi a aluna, a memória logo localizou Beto, Lú e Mariana, no mesmo rumo de aprendizagem e mudança, nas coincidentes aproximações que vão ligando esse gigante território denominado adolescência. E, é certo, veio também Ana, a professora que não apenas compartilhou suas experiências comigo, mas deixou em minha bagagem docente as colaborações, estratégias e sábios conselhos de uma colega de profissão.

O jogo não foi elemento central na vida do quarteto, mobilizando tudo o que cada um vivenciou dentro da escola. Esse elemento da cena tornou-se um aliado no percurso docente e estudantil, pensando em cada um desses personagens, sendo força motriz de experiências cujas marcas transparecem em detalhes das vidas que seguiram após tal encontro. Nas palavras de Ana, Beto, Lú e Mariana, vê-se materializar o que cada um carrega até hoje, nas marcas advindas do jogo em suas trajetórias de vida.

E pensando na aprendizagem do Teatro, o jogo configurou-se como um potente método de ensino dessa arte da cena. Revendo tudo o que foi partilhado pelos quatro entrevistados, jogar foi ação que possibilitou uma caminhada sensível em sala de aula. Para Ana, o jogo foi a plataforma de perceber em cena jovens sem máscaras, enxergando a verdade naquele espaço. Para Beto, Lú e Mariana, reverberações diversas, como a identificação com determinados momentos do processo de criação e a abertura à temas que lhe são caros. Os três jovens vivenciaram a aprendizagem do Teatro através da mediação do jogo, com cada um percebendo o sentido que ali enxergava.

Uma interrogação reaparece: então, todo ensino de Teatro se baseia no jogo? Ao observar o levantamento feito pela pesquisa, retornar em experiências passadas e percorrer a trajetória de Ana contada pela investigação, acredito que o ensino de Teatro não se baseia exclusivamente nisso. Entretanto, pensando nesse elemento enquanto método, vê-se que as potencialidades que dele brotam são eficazes no que tange ao encontro com os saberes teatrais. Isso, é certo, se conduzido numa prática atenta, sequenciada, coerente e interligada com um processo cujos objetivos estão nítidos.

Foi por isso que adentramos na legislação, aqui representada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e pela Base Nacional Comum Curricular. O jogo surge tímido, nas entrelinhas, não sendo evidência fundamental da aprendizagem cênica. Recrudescendo na BNCC, que enfraquece ainda mais as metodologias de ensino do Teatro, nosso objeto está ali, transparecendo, mas só desponta na sala de aula a partir da opção de cada docente. Nesse sentido, o reforço da necessidade de uma compreensão da importância do método, tratando-o com o devido rigor e atenção, na busca por uma prática de consiga trabalhar todos os sentidos teatrais, ao passo que, como observado, promove encontros com as potencialidades da vida.

Ao falar disso, relembro: em determinado momento de nossa conversa, uma das proposições feitas para que esse encontro do teatro com as potencialidades da vida aconteça de fato foi a de manter acesa a chama do diálogo em sala de aula, incandescendo as vivências dos alunos traduzidas no debate. Para além da necessidade da avaliação, como exaustivamente apontado nas colocações acerca do rigor acima da prática, imagino esse diálogo

sendo cultivado em todos os momentos da dinâmica escolar, fazendo com que através da partilha honesta os alunos possam colocar o que se desenrola naquele espaço tão pulsante e tão marcante para suas trajetórias.

E passando pelas páginas que por aqui se desenrolaram, principalmente as últimas, observo o diálogo sendo realmente estabelecido, através da palavra, nesta prosa junto de Ana e dos jovens, trazendo suas memórias, suas ideias, incômodos e afetos, desenhados pelas entrevistas realizadas e materializando essa conversa desejada.

Por isso, penso que esse trabalho se conclui aqui, mas as considerações tecidas são para não terminá-lo. O jogo segue presente, aberto aos profissionais que tenham sensibilidade e atenção para conduzi-lo em sala de aula. A adolescência continua fazendo surgir seus sujeitos, diversos e intensos. Tudo o que conversamos nas páginas anteriores é assunto para continuarmos trocando, questionando, observando.

Agradeço sua companhia durante essa longa viagem. Por aqui finalizamos essa história, no anseio de logo criarmos uma nova.

E, no fim, este é só o começo.

Seguimos.

REFERÊNCIAS

- A BNCC e o ensino de Arte.** [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (127 min). Publicado pelo canal Artes, Educação e Culturas - UFRJ. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=doh3AS0gw6g>>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ABRAMOVICH, Fanny. **O Teatro na Educação.** São Paulo: Editora Forense, 1973.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar para artes? In: V CONGRESSO DA ABRACE, 9., 2008, Campinas. **Anais do V Congresso da ABRACE.** Campinas: Unicamp, 2008. p. 1-4.
- ACHATKIN, Vera Cecília. **O teatro-esporte de Keith Johnstone: o ator, a criação e o público.** 2010. 239 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes, Usp, São Paulo, 2010.
- BARBA, Eugenio. **Queimar a casa: origens de um diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mai. 2021
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e Desportos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude.** Brasília: Diário Oficial da União, 2013

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRUM, Eliane. **O olho da rua**: uma repórter em busca da literatura da vida real. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.
- CAMARGO, Robson Corrêa de. Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 282-289, dez. 2002.
- CAMARGO, Robson Corrêa de; RAMALDES, Karine. **Os jogos teatrais de Viola Spolin**: uma pedagogia da experiência. Goiânia: Kelps, 2017.
- CAMARGO, Gerson Silva. **Movimento estudantil no Ensino Médio**: ocupações das escolas em 2015 e 2016. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- CASTRO, Elisa Guaraná de; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 1214-1238, jun. 2019.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CORREA, Robson. Psicodrama. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-65.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.
- DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Baptista dos. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, 2020.
- DE PAULA, Júlia Camargos de. **Teatro que fica**: sentidos atribuídos por jovens à sua experiência de formação teatral. 2020. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DESGRANGES, Flávio. Metodologia de ensino. *In*: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2017.

DINIZ, Debora. Prefácio. *In*: BASTO, Leila Marrach; PUTTINI, Rodolfo Franco. **Questões sobre a ética e a inocência do método**. São Paulo: Annablume, 2015

DUFLO, Colas. **O jogo de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Penso, 1999.

DUPONT, Florence. **Aristóteles ou o vampiro do teatro ocidental**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2017.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GAMA, Joaquim. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 264-269, jan. 2002.

GAMA, Joaquim. Produto e processo. *In*: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GAULEJAC, Vincent de. **As origens da vergonha**. São Paulo: Via Lettera, 2006.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é Necessário?**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 26, n.1, p. 74-84, jan.abr. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população do Brasil e das unidades da federação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. São Paulo: Hucitec, 2010.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de Teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

KIELING, Francisco dos Santos. A juventude como faixa etária. In: WEISHEIMER, Nilson [et al]. **Sociologia da Juventude**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta do ensino do Teatro. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 233-239, dez. 2002.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LIMA, Simone Laiz de Moraes Lima. **Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC Arte do Ensino Fundamental nos diz?**. 2020, 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORENO, Jacob Levy; MORENO, Zerka Toeman. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Âgora, 2014.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. **Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar**. 2000. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Construir o(s) sentido(s), juntos. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 11-18, dez. 2018.
- RIO DE JANEIRO. Resolução SME no 246, de 02 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a matriz curricular das redes públicas de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 02 fev. 2021. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=12555890>>. Acesso em: 07 out. 2021.
- RETONDAR, Jeferson Jose Moebus. **Teoria do Jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis: Vozes, 2013.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 29-35.
- SANTANA, Arão Paranaguá de; PEREGRINO, Yara Rosas. Ensinando teatro: uma análise crítica da proposta dos pcn. In: PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos?**: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 97-112.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Shakespeare enfarinhado**: Teatro, jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012.
- SEVERO, Mirlene Simões. Estatuto da juventude no Brasil: avanços e retrocessos (2004-2013). In: **Encontro de Pesquisadores e Pesquisadoras de Políticas de Juventude**, 2014, Brasília. Anais, Brasília: Presidência da República, 2014, p. 192-207.
- SPOSITO, Marília; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-23, 2018.
- SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.
- SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (org.). **O teatro e suas pedagogias**: práticas e reflexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo**: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec, 2006.

WEISHEIMER, Nilson [et al]. **Sociologia da Juventude**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2019.