

Cartografias cênicas: Percursos do fazer teatral no/do cotidiano escolar

Scenic cartography: Theatrical activities in daily school life

Cartografías escénicas: Cursos de hacer teatro dentro y fuera de la vida diaria de la escuela

Renata Patrícia da Silva

Professora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Artes, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pesquisadora no campo da Pedagogia do Teatro.

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

E-mail: renatapatricia@uft.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3133-7450>

RESUMO:

Este artigo tem como intento discutir o fazer teatral enquanto uma ação atravessada pelos acontecimentos no/do cotidiano escolar. Desta forma, propõe-se discutir a escola compreendendo-a como instituição disciplinar e os desdobramentos disso no/do cotidiano de seus praticantes. Para fomentar a discussão acerca do teatro enquanto ação, apresenta-se o relato de uma prática pedagógica em uma Escola Municipal da Rede Pública, localizada em São Salvador do Tocantins (TO). Portanto, pretende-se ampliar as discussões em torno do fazer teatral na escola e compreender que o teatro se insere nesse contexto, como uma ação a fim de provocar rupturas, contribuindo para as táticas que ocorrem nesse lugar.

Palavras-chave: *Teatro da Escola. Ação tática. Pedagogia do teatro.*

ABSTRACT:

This article aims to discuss the theatrical performance as an action crossed by the events in/of the school daily life. Thus, it is proposed to discuss the school understanding it as a disciplinary institution and the unfolding of this in / from the daily life of its practitioners.

SILVA, Renata Patrícia da. *Cartografias cênicas: Percursos do fazer teatral no/do cotidiano escolar.*

PÓS: *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.* v.10, n.19: mai.2020

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

To foster discussion about the theater as an action, it is presented the report of a pedagogical practice in a Municipal School of the Public Network, located in São Salvador do Tocantins (TO). Therefore, it is intended to expand the discussions around the theatrical doing in school and understand that the theater is inserted in this context, as an action in order to provoke ruptures, contributing to the tactics that occur in this place.

Keywords: *School Theater. Tactical Action. Theater Pedagogy.*

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo discutir la actuación teatral como una acción cruzada por los acontecimientos de la vida cotidiana de la escuela. De esta manera, proponemos discutir la escuela como institución disciplinaria y las consecuencias de esto en la vida diaria de sus practicantes. Con el fin de fomentar la discusión sobre el teatro como acción, se presenta el informe de una práctica pedagógica en una Escuela Municipal de la Red Pública, situada en São Salvador do Tocantins (TO). Por lo tanto, se pretende ampliar las discusiones en torno de el hacer teatro en la escuela y entender que el teatro se inserta en este contexto, como una acción para provocar rupturas, contribuyendo a las tácticas que se producen en este lugar.

Palabras-clave: *Teatro escolar. Acción táctica. Pedagogía del teatro.*

Artigo recebido em: 13/11/2019
Artigo aprovado em: 03/03/2020

1 A proposta deste percurso...

Este artigo tem como intento discutir o fazer teatral enquanto uma ação atravessada pelos acontecimentos no/do cotidiano escolar. Para tanto, toma-se como referência as relações que se dão com/no/do espaço físico da escola e como esse tem atuado como provocador para a criação teatral de professores(as) e alunos(as) que, imersos em distintas realidades socioculturais, são provocados a traçar diferentes percursos que, possivelmente, os levam à criação do que venho chamando de um teatro *da* escola (SILVA, 2019). Assim, chamo a atenção para uma ação que considere os saberes-fazer dos sujeitos cotidianos da instituição e também possibilite o conhecimento de conteúdos e metodologias formalizadas no campo do fazer teatral, proporcionando a troca de conhecimento e, possivelmente a invenção de outras práticas metodológicas alinhadas ao contexto em que se insere cada instituição escolar.

Diante disso, discutir a escola, compreendendo-a como instituição disciplinar e os desdobramentos disso no/do cotidiano de seus praticantes, principalmente no que se refere aos aspectos arquitetônicos, configurações espaciais e demais elementos que atuam na objetivação dos sujeitos para a obtenção da disciplina. Ao discutir as instituições de ensino básico como espaço disciplinar, busco tecer um diálogo, principalmente, com Michel Foucault (2013a; 2013b) e seus escritos sobre o poder disciplinar. A obra do autor, a respeito do surgimento de uma sociedade disciplinar e suas instituições atuam como provocadores para se compreender o controle exercido pelas instituições escolares, que se manifesta de diversas formas, por meio de dispositivos distintos, muitas vezes, imperceptíveis ou que se tornaram naturais. Ainda assim, considero necessário pontuar que o próprio Foucault (2013a) chama a atenção para uma compreensão mais ampla sobre a atuação do poder, apontando, também suas positivities, ou seja, o que ele produz.

Nesse sentido, é necessário compreender como o teatro tem se localizado em meio a essas relações de poder que se dão dentro da instituição escolar, bem como ele tem se (re)inventado para acontecer em meio aos dispositivos disciplinares. Sendo assim, para fomentar essa discussão acerca de um fazer teatral enquanto ação no/do cotidiano escolar, apresento o recorte de uma experiência de pesquisa realizada ao longo do meu doutorado,¹ em que relato uma prática pedagógica em uma Escola Municipal da Rede Pública, localizada na cidade de São Salvador do Tocantins (TO) – Escola

Municipal da Grande Árvore,² na qual realizei uma ação de ocupação dos diferentes ambientes da escola, tendo como base metodológica os jogos improvisacionais, possibilitando a construção de um processo de criação que chamei de Cartografias Cênicas.

Portanto, ao apresentar esse fazer teatral em percurso, busco ampliar as discussões acerca do teatro no/do cotidiano escolar como ação que se situa entre as multiplicidades de saberes-fazeres inscritas no território das práticas escolares, evidenciando práticas disciplinares e ações desviantes, que constituem o processo de formação dos sujeitos. Dessa forma, compreender que teatro se insere nesse contexto, como uma ação a fim de provocar rupturas e fomentando as táticas (CERTEAU, 2013) que ocorrem nesse lugar, pode ser uma possibilidade para que se exerça na escola micropolíticas cotidianas, abrindo brechas para pensar, olhar e agir de modos outros, a fim de inventar outras escolas dentro da escola mesma.

2 A escola como espaço disciplinar

Ao discutir a escola como espaço disciplinar, busco tecer um diálogo, principalmente, com Michel Foucault e seus escritos sobre o poder disciplinar. Ao tomar o autor como referência, é preciso entender que a educação não foi um dos temas centrais na obra de Foucault, podendo dizer que ocupava um espaço marginal em seus escritos (GALLO, 2015). Em *Vigiar e Punir*, pode-se ter uma discussão mais próxima da educação, porém, nessa obra, o autor faz uma análise muito mais crítica do que propositiva acerca da escola. Entretanto, observo que a instituição escolar discutida por Foucault, como exemplo de instituição onde o poder disciplinar atuava por excelência e a disciplina se manifestava desde sua arquitetura e organização do espaço, permitindo o ordenamento das multiplicidades e tendo como princípio o panoptismo³ (FREITAS, 2015), corresponde a um determinado contexto histórico, sobre o qual o autor apresentou análises específicas acerca das relações de poder relativas ao corpo dos indivíduos.

A instituição analisada por Foucault é a Escola Moderna, que emergiu na Europa nos séculos XVI e XVII, como pode-se averiguar na história da Educação. Naquele momento, a instituição atuou como peça fundamental no governo disciplinar da população e encontrou nas práticas policiais sua melhor expressão. Por isso, essa instituição pode ser considerada uma das mais importantes

“maquinarias para a produção e individualização de corpos e saberes nos últimos quatro séculos” (MARÍN-DIAZ; PARRA, 2015, p. 412). A atuação minuciosa do poder disciplinar implica em modos de subjetivação do sujeito, no que se refere à sua objetivação nas relações de poder e saber.

Ao longo do tempo, é possível considerar que a instituição escolar foi modificando a atuação de seus dispositivos disciplinares sobre os corpos dos sujeitos. Uns se aperfeiçoaram, devido ao avanço da tecnologia, outros modificaram seu modelo de funcionamento, e alguns foram extintos ou deram lugar a outras práticas que, frente ao contexto, tornaram-se mais eficazes. Diante disso, a compreensão de que a disciplina se torna necessária para a convivência coletiva e o papel da escola na formação do sujeito disciplinado pode ser evidenciada quando observamos os recursos aos quais a Educação contemporânea ainda se apropria para garantir o ensino/aprendizagem de seus estudantes.

Apesar disso, é importante lembrar que o poder não se localiza em um único indivíduo ou instituição, logo, o poder não se exerce sobre os indivíduos, mas passa por eles, como nos diz Foucault (2013a; VEIGA-NETO, 2016). Então, para que esse poder disciplinar funcione é necessário que uma rede de dispositivos esteja em funcionamento e as relações com esses dispositivos se evidenciam de maneira distinta na realidade de cada escola, na forma como seus praticantes atuam no/do/com o espaço escolar e nos diferentes modos de execução desse poder.

Roberto Machado (2013), ao discorrer sobre a disciplina, em Michel Foucault, aponta suas características básicas:

Em primeiro, a disciplina é um tipo de organização no espaço. (...) Em segundo lugar, e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo. (...) Em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle (...) Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento (MACHADO, 2013, p. 22-23).

Diante disso, pode-se compreender que espaço, tempo, vigilância e saber estão articulados nas relações que acontecem no/do cotidiano escolar. Nesse sentido, quando se observa o espaço de cada instituição de ensino, mesmo com as modificações em suas arquiteturas, configurações, orga-

nizações, funcionalidades e localidades, ainda é possível notar certa naturalidade por alguns praticantes desses espaços em relação à presença de muros, grades, portões, cadeados, à delimitação do tempo e dos horários, bem como relacionada à vigilância.

A forma como o espaço se configura na escola, seja por meio de sua arquitetura ou pela organização dos corpos nesse lugar, possibilita tecer compreensões acerca de como as práticas de poder se dão no/do cotidiano escolar e se exercem por diferentes engrenagens, que colaboram para o funcionamento desta maquinaria da disciplina. Contudo, sabemos que esse controle não está restrito apenas ao espaço. Assim como o espaço, o controle do tempo é um dos procedimentos utilizados pelo poder disciplinar dentro da escola. Disciplinar o tempo, dividi-lo em parcelas úteis ao longo do dia, semanas ou meses, tem feito parte da nossa constituição enquanto sujeito, nos mais diferentes grupos sociais. Para tanto, um fator essencial para que os corpos produzam e criem uma consciência de que essa disciplina é necessária é a vigilância.

Para Foucault, a arquitetura está estreitamente ligada às questões de poder. Assim, ele a distingue em seus escritos, em arquitetura do espetáculo e arquitetura da vigilância (CASTRO, 2016). Considero que essa relação entre arquitetura e poder se demonstra logo nas primeiras observações, pela separação entre a escola e seu exterior, bem como na funcionalidade de seus espaços, que devem funcionar para uma economia de tempo, possibilitando que cada coisa tenha o seu lugar e evite movimentações fora dos horários determinados.

Outro aspecto que considero importante para essa discussão é o duplo sentido do poder. Um poder disciplinar exercido para reprimir, proibir e censurar, contraria as ideias propostas por Foucault (2013a). Tendo em vista que, quando observamos as relações que se dão no/do espaço escolar e toda a construção da pedagogia moderna, devemos nos atentar para aquilo que o poder disciplinar possibilitou construir:

No âmbito da pedagogia moderna, foi o poder disciplinar que tornou possível uma construção epistemológica, a produção de uma perspectiva científica da educação e da pedagogia. Sem disciplina, sem a tecnologia do exame, não haveria possibilidade de uma *démarche* científica da pedagogia. E, como sabemos, toda a pedagogia moderna é tributária desta perspectiva, das origens até nossos dias. Em outras palavras, foi o poder disciplinar que possibilitou a escola como a conhecemos hoje, a pedagogia como a experimentamos e praticamos (GALLO, 2015, p. 432).

Isso posto, observo que essa instituição que vem formando sujeitos há tantos anos e chega aos nossos tempos é uma construção da qual fazemos parte e fomos objetivados por ela. Sendo assim, atribuir ao poder apenas aspectos negativos, ou ainda considerar que ele parte apenas de um lugar, é empobrecer as reflexões acerca das experiências vivenciadas no/do cotidiano escolar e desconsiderar que o teatro pode acontecer apropriando-se dos modos de fazer dos praticantes daquele espaço. Portanto, perceber que enquanto professores(as), fazemos parte da realidade da escola pública e, exercer o teatro enquanto ação neste espaço, exige o entendimento de que somos praticantes desse lugar e, como tal, precisamos atuar para que os modos de ser e estar dentro do espaço escolar estejam em constante processo de (re)significação, a fim de criar possibilidades para que ela seja pensada de modos outros, apropriando-se da realidade que nos apresenta.

Portanto, nessa narrativa, em que a escola é apresentada como espaço disciplinar, utilizando-se de diferentes técnicas que, ao longo do tempo, foram sendo (re)apropriadas para a educação dos sujeitos, vale lembrar que a produção da disciplina está relacionada com as instituições de ensino da forma que as conhecemos hoje. Com isso, vale ressaltar que, nesse movimento de *uso* das técnicas disciplinares, estão inscritos, também, os saberes-fazer desviantes, as práticas ordinárias dos praticantes do espaço escolar, que tiram proveito desses lugares para exercerem suas astúcias.

3 Imagens da Escola Municipal da Grande Árvore

A Escola Municipal da Grande Árvore está localizada no Município de São Salvador do Tocantins, cidade ao Sul do estado, a cerca de 400 km da capital Palmas. A instituição funciona nos períodos matutino e vespertino e atende crianças da 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).⁴ Ao recordar minha primeira visita à Grande Árvore, lembro-me da entrada, da grande árvore, das cores azul e branco que pintavam paredes e pilastras, dos cartazes nas paredes. Meus passos por esse lugar me mostravam uma arquitetura muito parecida com o modelo padrão da maioria das instituições públicas de ensino brasileiras: muros altos, portões trancados, grades nas janelas e portas, corredores que levavam às salas de aula e administrativas, um pátio no meio e as salas ao redor.

Recordava-me dos locais que havia estudado, eles se pareciam com a Escola da Grande Árvore. Algumas instituições que visitei durante os estágios obrigatórios⁵ também tinham uma arquitetura parecida.

A escola possui cinco salas de aula, quatro banheiros, sendo dois para portadores de deficiência física, que ficavam trancados, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma sala de reforço, uma cantina, uma sala de jogos, uma sala de informática, uma sala de professores, uma sala de diretoria e coordenação, um pátio, um bicicletário, duas depósitos de limpeza, um terreiro e uma horta. Havia também uma quadra de areia descoberta, com duas traves, onde os alunos jogavam futebol. Percebi que a quadra era mais utilizada no período da manhã, quando ainda estava mais fresco, pois à tarde o sol era muito forte e cobria toda a sua extensão.

Quando pensamos na instituição escolar, é perceptível que ela é, por si só, um espaço funcional. Construída em um determinado lugar da cidade, com a finalidade de transmitir um conjunto de saberes sistematizados a um grupo de crianças, jovens ou adultos, divididos em classes. Desta forma, a construção dessas tem a função de atender emergencialmente às necessidades de um determinado grupo social, configurando-se de distintas formas, em cada instituição escolar. A respeito da funcionalidade das instituições disciplinares, Foucault afirma:

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (FOUCAULT, 2013b, p. 138).

Na Escola da Grande Árvore, a funcionalidade dos espaços demonstra-se por sua estrutura organizacional e, também, pela compreensão de que a sala de aula é o local reservado às ações de ensino. Os incômodos gerados nos docentes de outras turmas, pelas aulas de teatro, que se realizavam no pátio e faziam com que as crianças caminhassem pelos espaços, demonstravam a ruptura que essa ação gerava na utilização dos lugares institucionais. Diante disso, observo como a formação de professores(as) tem sido disciplinar. Isso demonstra o quanto vigilância e disciplina ainda fazem parte do cotidiano escolar. Retirar os(as) alunos(as) de suas carteiras e cadeiras, soltar esses corpos para que experimentem outras formas de conhecer não é algo que os(as) professores(as) estão acostumados(as) a lidar, seja dentro da escola ou em sua formação inicial e continuada.

Em outro momento, caminhando pela escola, descobri que havia um lugar onde era “proibida” a circulação das crianças durante o recreio, momento em que elas se encontram mais livres pela instituição. Tratava-se de um espaço de terra, com uma árvore, onde havia tijolos, móveis velhos e alguns entulhos. Localizado na parte direita do terreno, ao lado da biblioteca, também era possível vê-lo pela janela de algumas salas de aula. Seu acesso se dava pelo bicicletário, que ficava ao lado da portaria, onde a vigilância era quase sempre permanente. O outro acesso ao local se dava pelo lado direito da quadra, próximo aos depósitos de limpeza. Contudo, nessa passagem foi colocado um portão e grades, pelo antigo diretor da escola, com a intenção de impedir o trânsito de alunos(as) por aquele espaço.



Fig. 1 – Portão do terreiro dos mosquitos.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Muros, grades, cadeados, arames farpados, cercas, câmeras etc. foram se tornando cada vez mais inquietantes quando passei a pensar um pouco mais sobre suas utilizações no espaço escolar. Observo que a insistência em separar a escola de seu exterior é reforçada, principalmente, por estes dispositivos que vão controlar a movimentação dos corpos nesse lugar e, conseqüentemente, isolá-los do que se passa do lado de fora. A convivência com o cotidiano da Grande Árvore, chama minha atenção para como algumas técnicas disciplinares, referentes à arte das distribuições, se davam no contexto da instituição e atravessariam o fazer teatral naquele espaço.

Para Foucault, “a disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar” (2013b, p.137). Apesar disso, dizer que a escola é um lugar que tem buscado um isolamento do espaço exterior não é o mesmo que dizer que ela é um lugar fechado. Talvez isso seja mais adequado quando pensamos nas estruturas dos internatos e levamos em consideração que seu modelo prévio tenha sido os conventos (VIÑAO FRAGO, 2001), por isso o sentido da cerca, trazido por Foucault, deve ser ampliado para pensar a escola contemporânea.

Na Escola Municipal da Grande Árvore, penso que a cerca pode ser pensada como um recurso que isola um determinado lugar dentro do espaço escolar, a fim de evitar as multiplicidades confusas e a falta de vigilância. A (de)limitação de um determinado espaço, a fim de evitar (ou provocar) a movimentação das crianças por ali, efetivou-se na colocação do portão, a fim de que a vigilância dos adultos sobre elas fosse exercida de forma mais efetiva. Logo, o acesso ao terreiro dos mosquitos não ficou totalmente proibido, porém a passagem pela entrada principal da escola, onde estão a sala de professores, a diretoria e, principalmente, o porteiro, torna-se obrigatória. Portanto, o acesso ao lugar, passa a ser controlado, não impedido, uma vez que:

se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz (FOUCAULT, 2013a, p. 238).

Nesse caso, percebe-se como a utilização da cerca (de)limita o espaço para controlar a movimentação e potencializar a vigilância, a qual se exerce, principalmente, na figura do porteiro que, em quase todo tempo, encontra-se na entrada principal. Além disso, a vigilância na instituição se exerce pelos diferentes praticantes daquele lugar, dependendo dos espaços e dos horários. Ao longo do recreio, coordenadoras, secretária e diretora brincam com as crianças no barracão, na tentativa de manterem-nas concentradas no pátio central e evitar que corram pela escola toda. Durante as aulas, exercer a vigilância sobre a produção dos corpos dos estudantes no tempo e no espaço torna-se atribuição do(a) professor(a). Observando essa posição e, posteriormente, ocupando-a, percebo o quanto ainda somos controladores diante das crianças. Isso demonstra o modo como fomos objetivados em nossa formação. Desde a escola até a universidade, apren-

demos a ser fiscalizados e a fiscalizar. Assim, assumimos a responsabilidade de vigiar e supervisionar os menores. Esse é o sentido das instituições de ensino modernas que, chamado de autonomia, exerce-se pela tutela de pais, professores(as), supervisores(as) e demais adultos (GALLO, 2015).

Diante disso, considero que ao pensar na escola enquanto espaço disciplinar, observa-se uma formação em que ao adulto é atribuída a responsabilidade de vigilância e controle sobre a criança, impossibilitando que ela construa sua autonomia. A escola contemporânea ainda possui traços dessa formação disciplinar. Apesar disso, considerando esse contexto vale lembrar que quando se avalia o poder disciplinar apenas pelo seu aspecto de regulação dentro desses espaços, comete-se o risco de desconsiderar as práticas que corroboram para criar fendas no mapa da disciplina. As crianças da Grande Árvore, em seus feitos cotidianos taticamente criavam outros espaços dentro da realidade escolar, provocando (re)significações no território disciplinar.

Para tanto, é necessário considerar que os saberes que pertencem a uma prática institucionalizada, regida por legislações e normativas, obedecem a uma série de organizações prévias, que podem ser pensadas na ordem da estratégia, discutida por Michel de Certeau. “A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2013, p. 93). Outros se inscrevem no cotidiano, pelos praticantes no/do espaço da escola, não possuem sistematização e não estão prescritos, pois são da ordem tática. A tática “não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance” (CERTEAU, 2013, p. 95). As táticas do praticantes da escola, muitas vezes, utilizam-se dos próprios dispositivos disciplinares e (re)criam a realidade em que se encontram.

Sendo assim, possibilitar que essas crianças possam começar a pensar e viver, podendo resolver suas questões entre si, expor suas opiniões, inquietações, sem que necessariamente um adulto possa resolvê-las diretamente, apresentando-lhes as soluções, foi algo que me inquietou ao longo do tempo que estive na instituição. Desta forma, em diálogo com o que diz Marín-Díaz e Parra (2015), as disciplinas implicam modos de vida individuais e coletivos, por isso é possível pensar

alternativas dentro de um modelo de instituição ainda disciplinar, traçando ações que possibilitem (re)significar e lançar questionamentos acerca de uma escola que necessita se aproximar da vida dos sujeitos, como salienta Silvio Gallo:

Assim, uma via para pensar alternativamente a escola é a de pensá-la orientada para a vida e não para o saber. Uma escola que seja um lugar de aprender a viver, um lugar de exercício de inquietar-se consigo mesmo, de vivenciar o cuidado de si, de conhecer-se para ser e para bem viver, de produzir-se a si mesmo como um sujeito singular (GALLO, 2015, p. 445).

É necessário destacar que o adulto não deve se abster da responsabilidade pela criança, do cuidado, do zelo, mas deve atribuir também a ela a capacidade de ser responsável sobre si mesma. O que destaco é a oportunidade oferecida às crianças de poderem resolver entre si situações que lhes pertencem, sem que ao adulto caiba a solução. No caso do fazer teatral, as crianças entraram em diversos conflitos nos quais foi necessária minha mediação, mas não assumi o papel da decisão. Por outro lado, ao longo do processo de criação, foi necessário conversar com os grupos em diversos momentos, sobre as cenas. Contudo, ponderei vários aspectos em que percebi que não cabia minha intervenção, a fim de respeitar o protagonismo deles. À vista disso, ao trazer os relatos de Cartografias Cênicas, desejo apresentar o processo de uma ação que buscou fomentar a autonomia das crianças, uma vez que os(as) alunos(as) produziram seus próprios discursos nos lugares que escolheram. Nesse sentido, o fazer teatral com as crianças e professoras da Grande Árvore, atua no intento da criação de um teatro *da* escola, a fim de que esse se exerça enquanto ação *no/do* cotidiano.

4 Cartografias Cênicas

Essa prática foi motivada pelo processo que já vínhamos desenvolvendo na escola com os jogos de improvisação⁶ e teve sua condução compartilhada por mim e pela professora Dalila, ao longo de seu processo de desenvolvimento.⁷ Dentre as diferentes possibilidades de se trabalhar o teatro dentro da escola, a prática dos jogos de improvisação configura-se como uma modalidade que aproxima o prazer do aprender a fazer e ver teatro, envolvendo os participantes em um processo coletivo, que possibilita a exploração e o conhecimento dos diferentes elementos que compõem o

SILVA, Renata Patrícia da. *Cartografias cênicas: Percursos do fazer teatral no/do cotidiano escolar*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.19: mai.2020
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

fazer teatral. Tanto o Jogo Teatral, de Viola Spolin (2010), como o jogo dramático francês Ryngaert (2009), são modalidades de jogos que se caracterizam por regras precisas. Os jogadores precisam formular e responder a atos cênicos mediante a construção física de ação, espaço, fala, entre outros elementos. Isso é resultado das relações estabelecidas entre os sujeitos e seus parceiros e com o espaço onde se encontram no instante do jogo. Tal construção é marcada por uma intencionalidade, mas também é atravessada por fatores aleatórios (PUPO, 2005).

Apesar disso, considero dizer que a realidade da escola e o fazer teatral das crianças possibilitaram uma desterritorialização dos sistemas metodológicos, proporcionando apropriações de seus ensinamentos para uma prática mais próxima ao teatro que acontece na Escola da Grande Árvore. Sendo assim, nesta proposta, buscamos tomar diferentes lugares da escola como indutores de jogo (RYNGAERT, 2009), a fim de provocar uma criação teatral que viesse ao encontro do contexto socio-cultural da instituição, fomentando uma criação atenta aos acontecimentos que se davam no/do cotidiano escolar, bem como aos saberes-fazer de seus praticantes.

Diante disso, sou inspirada por Suely Rolnik, quando diz que “o cartógrafo é antes de tudo um antropófago” (1989, p.15-16).

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 1989, p.15-16).

A “definição provisória” de cartografia apresentada pela autora aciona o campo de reflexões a respeito da proposta de trabalho com o fazer teatral na escola da Grande Árvore, quando o compreendemos como ação tática, a partir do jogo que se estabelece com o outro e com o espaço. Diante disso, se o ato de cartografar é antropofágico, “o trabalho sobre o espaço é a oportunidade de educar o olhar dos jogadores e dos espectadores” (RYNGAERT, 2009, p. 127). Nesse sentido, o teatro buscava (re)criar e inventar espaços, na intenção de despertar outros olhares para a escola que frequentamos todos os dias, possibilitando a criação do que chamo de um teatro *da* escola.

A primeira ação com o grupo foi a construção de uma cartografia afetiva dos ambientes da escola. Para isso, acordamos (eu, Dalila e as crianças) dois critérios que agrupariam esses espaços: *feios* (abandonados, entulhados) e *bonitos* (legais, agradáveis, gostosos). Desta forma, cada criança escolheria dois lugares, que foram agrupados da seguinte forma:

Quadro 1 – Cartografia afetiva dos lugares feios e bonitos da Escola Municipal da Grande Árvore

Feios, abandonados, entulhados	Legais, agradáveis, gostosos, bonitos
Terreiro dos Mosquitos	Pátio
Passagem Secreta das Meninas	Quadra
Banheiro das Meninas	Barracão
Passagem secreta dos Meninos	Biblioteca
Depósito	Sala de Pimbolim
Cantinho da biblioteca	Sala de Vídeo
Teto	Debaixo da Árvore
Secretaria	Sala de Leitura
Diretoria	Sala de Recurso
Banheiro dos Meninos	Cozinha
	Sala de Aula
	Sala de Reforço
	Depósito da Limpeza
	Diretoria
	Vôlei
	Horta
	Bicicletário

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, dividimos a turma em quatro grupos e, cada um escolheu dois lugares: um feio e um bonito. A partir disso, o processo de criação com as improvisações iniciou-se, começando pelos *lugares feios*. Os lugares escolhidos pelos grupos foram: Passagem Secreta dos Meninos, Terreiro dos Mosquitos, Portão do Terreiro dos Mosquitos e Banheiro Masculino. Então, para orientar as ações, busquei apropriar-me dos diversos ensinamentos que têm me atravessado neste percurso de pesquisa e criar um pequeno esquema tático para essas cartografias cênicas.

Quadro 2 – Orientações para o jogo de ocupação dos lugares feios

Ocupação LUGARES FEIOS

PERCURSO: compor uma improvisação a partir do lugar escolhido

TERRITÓRIO: lugares feios

ASTÚCIAS: acordos de cada grupo

Fonte: Elaborado pela autora.

PERCURSO: Tanto Rolnik (1989) quanto Certeau (2013) apontam o mapa como um modelo estático. Em contrapartida, o percurso é movimento, está no campo das ações ordinárias dos praticantes do espaço, como afirma Certeau (2013). Portanto, em nossa prática, o percurso é o caminho que será traçado, mantendo-se aberto para os muitos encontros e, conseqüentemente, aos riscos.

TERRITÓRIO: O território é nosso indutor de jogo, o espaço que devemos ocupar, em consonância com as propostas de Ryngaert (2009). Em diálogo com Certeau (2013), podemos pensar que o território é o espaço do outro. Sendo assim, o fazer teatral enquanto ação tática deve ser astucioso e aproveitar as ocasiões para apropriar-se desse território que não lhe pertence ou é dedicado a seu uso.

ASTÚCIAS: Para Certeau (2013), as táticas se caracterizam por sua astúcia e pelo não pertencimento a um lugar próprio. Isto posto, ao pensar uma prática que se apropria dos territórios institucionais, para criar outros espaços, penso que a astúcia é um elemento fundante nesta ação, uma vez que caracteriza os *modos de fazer* encontrados por cada grupo na ocupação de seus territórios, a fim de traçarem seus percursos.

Sendo assim, cada grupo ocupou o lugar *feio* que escolheu e, a partir das explorações que faziam, o jogo com o espaço ia se desenhando. Corpos se balançavam na árvore, outros corriam apressadamente na tentativa de pular o muro, pés escalavam o portão, gritos soavam do banheiro. Considero que todo esse movimento já caracterizava o fazer teatral se apropriando da escola. “A teatralidade opera no cotidiano, ela não se limita ao palco e a seus artifícios. Trata-se aqui de uma longa educação do olhar, que se apoia tanto na observação sistemática dos trabalhos dos outros quanto no meio imediato” (RYNGAERT, 2009, p. 108).

Fomentando isso, reunimos a turma, para apreciar as improvisações produzidas por cada grupo, acompanhando nossa cartografia cênica composta por quatro improvisações que traçam um percurso pelo espaço escolar, iniciando *na passagem secreta dos meninos*, seguindo até o *terreiro dos mosquitos*, dando a volta pela escola e chegando ao *portão do terreiro dos mosquitos* e finalizando no *banheiro masculino*:

- **Ocupação 1** – Passagem Secreta dos Meninos: a cena mostrava um assalto, seguido de uma fuga dos bandidos. Estes tentaram pular o muro da escola, para isso, usaram a *passagem secreta dos meninos* (corredor atrás da biblioteca), mas foram capturados por duas policiais, que os prenderam. A cena terminava com uma entrevista das duas à imprensa.
- **Ocupação 2** – Terreiro dos Mosquitos: meninos estavam na escola, brincando ao redor da árvore do *terreiro dos mosquitos* (pátio atrás das salas de aula). Um deles começou a subir na árvore, cada vez mais alto, e, de repente, caiu. Os outros o socorreram e chegou a ambulância. Foi feito o atendimento médico. O garoto foi salvo e vai embora com a ajuda dos amigos.
- **Ocupação 3** – Portão do terreiro dos Mosquitos: as crianças transformam o espaço num presídio. Atrás das grades do *portão do terreiro dos mosquitos*, presos subiam pelas grades, gritavam e pediam aos espectadores que os tirassem dali, enquanto outros presos eram jogados dentro da cela. Além disso, reclamavam de fome e xingavam o carcereiro, que logo aparecia e, abrindo a cela, retirava os detentos para o almoço. A cena terminava com os presos saindo da cela para comer.



Fig. 2 – Ocupação no Portão do terreiro dos mosquitos
Foto: Acervo pessoal da autora.

- **Ocupação 4** – Banheiro dos meninos: A cena mostra duas faxineiras limpando o *banheiro masculino*. Enquanto isso, ele não poderia ser utilizado. Alunos chegavam invadindo o lugar e desrespeitando as funcionárias. Aparece o diretor para ver o que está acontecendo. Bravas com a situação, as faxineiras saem com a vassoura atrás das crianças e do diretor. A cena finalizava com todos correndo, inclusive a plateia.

Observando todo o processo de criação junto às crianças e as improvisações, avaliei que o jogo com o espaço estava bastante claro e que funcionava como elemento provocador das cenas produzidas. Considerei que a proposta de uso dos ambientes da escola como indutores de jogo possibilitou a construção de cenas nas quais as crianças se concentraram em um fazer coletivo e ao mesmo tempo se divertiram com suas criações, evidenciando o prazer da atividade lúdica. Outro aspecto relevante, foi o modo como as ocupações (des)construíram os lugares institucionais para além de seu uso cotidiano, provocando (re)significar os olhares dos praticantes daquele espaço. Ao

mesmo tempo, as cenas trouxeram questões que atravessam o dia a dia da escola, como a grade que os impede de passar, mantendo-os presos e sob vigilância; as relações conflituosas entre si e com funcionários; o brincar, que transita entre o prazer e o perigo; e os espaços secretos, que evidenciam as táticas de apropriação do território alheio, aproveitando-se das falhas da vigilância, para criar espaços de encontro.

As ocupações também podem ser compreendidas como ato político, uma vez que suas narrativas demonstram a intenção de chamar a atenção para aspectos que atravessam o cotidiano da escola. As cenas apresentadas pelas crianças traziam à tona situações do cotidiano, suscitadas a partir de suas relações no/do/com o espaço escolar e suas percepções enquanto praticantes do mesmo, lançando foco para a teatralidade que se inscreve no dia a dia da Grande Árvore. Ao se apropriar da teatralidade cotidiana, o teatro (re)significa os modos como nos relacionamos com/no espaço, ampliando as possibilidades para que haja essa educação do olhar, que nos fala Ryngaert (2009). Assim, o fazer teatral enquanto ação no/do cotidiano escolar, é uma possibilidade para que possamos lançar sobre os espaços que habitamos diferentes percepções, a fim de construir um teatro *da* escola.

5 Por um teatro *da* escola: o percurso da Escola Municipal da Grande Árvore

Ao chegar às últimas páginas desta reflexão, considero necessário lembrar que a ação descrita neste artigo é o recorte de um percurso traçado dentro da Escola Municipal da Grande Árvore. Minha intenção de discutir o fazer teatral na escola enquanto ação no/do cotidiano escolar está pautada na defesa de que o teatro deve estar na escola pública, mesmo diante das circunstâncias que se apresentam em cada realidade, uma vez que enfrenta-las e (re)significar a ordem imposta é uma (des)construção diária. Por isso, o que busco demonstrar neste breve relato são as idas e vindas de um fazer teatral que se pretende enquanto ação e compreende a duplicidade do poder disciplinar, como nos ensinou Foucault (2013a).

Nesse sentido, é que observo a necessidade de, ao adentrar na realidade de cada escola, perceber como se organiza o espaço de cada instituição e as relações que seus praticantes estabelecem com/no/do esses espaços, bem como as táticas e apropriações que acontecem para além das barreiras entre essas instituições e o seu exterior, que estão além da arquitetura e da organização do espaço. As barreiras também estão além das funcionalidades estabelecidas na organização do espaço interior que, diante da realidade de cada escola, vão sendo (re)apropriadas na medida em que se encontram as (im)possibilidades, as necessidades ou as oportunidades.

Por isso, é importante pensar que o espaço educa, como nos diz Viñao Frago (2001), nos permitindo, também, transgredi-lo, mesmo em ações menores, como se configuram as táticas que (re)significam situações, burlam vigilâncias e modificam lugares. São pequenos gestos que metaforizam a ordem dominante e jogam com essas técnicas disciplinares que estão postas no sistema educacional, demonstrando “os possíveis” de se acontecer em qualquer lugar. Portanto, considero que o fazer teatral na Grande Árvore foi encontrando espaços dentro das (de)limitações da instituição para exercer-se como ação no/do cotidiano. Ao estar presente na escola toda, o teatro chama a atenção para um espaço que precisa abrir-se para a vida, rompendo a cerca e as funcionalidades, a fim de criar um teatro *da* escola.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: Artes de fazer. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Domesticação, zoopolítica e incorribilidade... ou o devir-besta da escola em *Vigiar e Punir*. In: CARVALHO, Alexandre Filorde de; GALLO, Silvio (Org.). **Repensar a Educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 71-106
- GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filorde; GALLO, Silvio. (Org.). **Repensar a educação**: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 427-450
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; PARRA, Gustavo Adolfo. Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de *Vigiar e Punir* para pensar assuntos educativos contemporâneos. In: CARVALHO, Alexandre Filorde de; GALLO, Silvio (Org.). **Repensar a Educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p.395-426
- PUPO, M.L.S.B. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ROLNIK, Suely: **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SILVA, Renata P. **Por um teatro da escola: táticas e minoridades ao rés do chão**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de São Paulo: Instituto de Artes, 2019.
- SILVA, Renata Patrícia. *Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano*. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, [S.l.], v. 3, n. 36, p. 235-248, dez.

2019. ISSN 2358-6958. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15805>>. Acesso em: 13 maio 2020.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**: Um manual para o Professor. Tradução de Ingrid Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VEIGA-NETO. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOTAS

1 Além do trabalho que venho desenvolvendo na Universidade, essa pesquisa foi aprofundada em minha tese de Doutorado, intitulada: “Por um teatro da escola: táticas e minoridades ao rés do chão”, sob orientação da Profª Drª Carmina Mendes André, no Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. O conteúdo parcial da tese pode ser acessado no Repositório Institucional da UNESP, no seguinte link: <http://hdl.handle.net/11449/183424>.

2 Todos os nomes utilizados neste relato são nomes fictícios, para preservar a identidade da instituição e dos participantes. As ações ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2017. A cada mês, eu passava uma semana na escola e o trabalho tinha continuidade com as ações da professora Dalila.

3 O Panóptico foi um modelo arquitetônico idealizado por Jeremy Bentham no séc. XIX, cujo princípio era possibilitar uma vigilância constante, exercida por poucos sob muitos. “O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. (...) Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 2013a, p. 190-191).

4 As ações nessa instituição foram viabilizadas pela professora Dalila, que é egressa do curso de Licenciatura em Teatro – PARFOR pela Universidade Federal do Tocantins. Em parceria com a professora Carmem Lúcia, ela disponibilizou a turma do 4º ano A, que tem aula no período matutino (7h às 11h30), para as ações da pesquisa. Tanto a escola como algumas crianças da turma já eram minhas conhecidas, pois, no ano de 2015, visitei a instituição para supervisionar o estágio de Dalila que, na época, atuava como professora regente da turma.

5 A autora é professora do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins e orientadora do Estágio Curricular Obrigatório. Entre as atribuições do professor orientador está a supervisão *in loco*, por isso a aproximação entre a arquitetura da Escola da Grande Árvore e outras instituições já visitadas pela pesquisadora.

6 Em “Percurso teatrais: jogos de Improvisação” privilegiamos o trabalho com os jogos improvisacionais, por considerá-lo uma prática processual que possibilitaria um fazer teatral coletivo, de caráter lúdico. Para tanto, busquei articular duas abordagens metodológicas bastante difundidas no Brasil, no campo do fazer teatral na escola: os Jogos Teatrais, de Viola Spolin (2010), e o Jogo Dramático Francês, de Jean Pierre Ryngaert (2009).

7 “Cartografias cênicas” é composto por seis ações, realizadas ao longo dos meses de outubro e novembro. Devido à delimitação deste artigo, farei apenas o relato da primeira ação que compõe todo o processo de criação. Para maiores detalhes de todo o processo de trabalho, consultar a tese da pesquisadora.