

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

FERNANDA MARÍLIA ROCHA

PRODUZIR PROCESSOS, PROCESSAR PRODUTOS
Desafios e possibilidades da encenação teatral no
contexto da Educação Básica

PORTO ALEGRE
2019

FERNANDA MARÍLIA ROCHA

PRODUZIR PROCESSOS, PROCESSAR PRODUTOS

**Desafios e possibilidades da encenação teatral no
contexto da Educação Básica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas. Linha de Pesquisa: Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas.

Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

PORTO ALEGRE
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Silveira, Nataliê dos Santos
Reflexões acerca da exposição comemorativa dos 300
anos das Missões Jesuítico-Guaranis / Nataliê dos
Santos Silveira. -- 2020.
82 f.
Orientador: Paulo Antonio de Menezes Pereira da
Silveira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Curso de História da Arte, Porto Alegre,
BR-RS, 2020.

1. Missões 300 anos. 2. Frederico Morais. 3.
Curadoria. 4. Arte contemporânea. 5. Arte brasileira.
I. Silveira, Paulo Antonio de Menezes Pereira da,
orient. II. Título.

Banca Examinadora:

.....
Prof^a Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos (Orientadora)

.....
Prof^a Dra. Patrícia Fagundes (UFRGS)

.....
Prof^a Dra. Rossana Della Costa (UFSM)

.....
Prof^a Dra. Célida Salume Mendonça (UFBA)

Agradecimentos

Um agradecimento sincero e profundo, do tamanho do mundo, a todos que estiveram comigo durante esses anos intensos de Doutorado, que me deram as mãos, me acolheram, me incentivaram, acreditaram em mim, me impulsionaram...

À minha orientadora querida, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, por aceitar minha pesquisa e me receber carinhosamente. Por me mostrar os caminhos, de forma generosa e atenta, e analisar meu trabalho com olhar criterioso. Por acolher com tanto amor a sua mini-orientanda, que no meio do processo, veio a integrar nossa equipe. Tu moras nos nossos corações!

Aos meus alunos-marinheiros, que aceitaram embarcar comigo nessa aventura de encenar teatro na escola.

Ao meu grande amor Jefferson por estar ao meu lado, me motivando a correr atrás dos meus sonhos e evoluir como profissional e como pessoa. Por ser meu companheiro nessa jornada da vida e ter me dado meu maior presente, nossa doce e alegre Marina.

À minha mamis, Ana Denira, tão dedicada e amorosa, me ensinou a valorizar os estudos e o trabalho, e cuidou de mim nos momentos mais delicados, me mostrando o significado do que é ser Mãe.

Ao meu pai, Barroso, e aos meus irmãos, pela família que temos e para onde sempre voltamos.

Aos meus sogros Edirce e José, e seus companheiros Darcy e Gessi, pelo carinho, pela torcida e orações que me ajudaram a chegar até aqui.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos em Teatro e Educação (GESTE) pelas trocas sempre produtivas, pelo compartilhamento de experiências e parceria ao longo do processo.

Aos professores da Banca Célida Salume Mendonça, Patrícia Fagundes, Gilberto Icle e Rossana Della Costa, pela leitura generosa, pela lucidez das análises e contribuições ímpares à minha Tese, desde a etapa de Qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino gratuito e de excelência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, que promoveu meu trabalho de pesquisadora com maior qualidade.

*A ti Marina,
minha filha querida,
que esteve comigo, do lado de dentro,
me apoiando em todos os momentos da pesquisa;
e do lado de fora, enquanto escrevia essas linhas,
dedico este trabalho.*

SUMÁRIO

Resumo	09
Abstract	10
Resumen	11
INTRODUÇÃO	12
1. TEATRO NO SISTEMA ESCOLAR	23
1.1 Estruturas abaladas	23
1.2 Entre adaptar-se ou resistir	29
1.3 Criação artística e encenação	40
1.3.1 Quando “os fins justificam os meios”.....	41
1.3.2 Processo em detrimento do produto: o jogo pelo jogo.....	47
1.3.3 Afirmar a resistência.....	49
2. TEATRO E PEDAGOGIA NA CONTEMPORANEIDADE	58
2.1 A emergência do <i>processo-produto</i>	58
2.2 A importância do compartilhamento	62
2.3 A perspectiva investigativa	65
3. NOTAS DE PERCURSO	74
3.1 Preparando a embarcação	79
3.2 Subindo a bordo	98
3.2.1 Convite para o projeto de encenação.....	98
3.2.2 Carta Náutica.....	102
3.2.3 Encontro de acolhimento e sondagem: o barco.....	103
3.2.4 Respostas à Carta Náutica.....	105
3.2.5 Cronograma de criação para montagem cênica.....	108
3.3 Navegar é preciso!	109
3.3.1 Pesquisa Artística: experimentações cênicas e sondagem.....	109
3.3.2 Criação da peça: investigação de possibilidades.....	113
3.3.3 Seleção de materiais.....	120
3.3.4 Ensaio Criativo e de Marcação.....	121
3.3.5 Ensaio Geral.....	124
3.4 Terra à vista!	128
3.4.1 Últimos preparativos.....	129
3.4.2 <i>O Conto Desencantado</i>	132
3.4.3 <i>Quem somos nós?</i>	135
3.4.4 Para além das fronteiras da escola.....	139

4. PARA UMA PEDAGOGIA DA ENCENAÇÃO	149
4.1 Uma longa viagem rumo ao desconhecido	150
4.2 Solenidades para marcar o início da viagem	151
4.3 Em busca do nosso destino	153
4.4 O papel da professora-maruja	157
4.5 Plano colaborativo: marinheiros artistas	159
4.6 Navegar em águas turbulentas	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	176
A) Carta Náutica	
B) Discurso da professora-encenadora	
C) Cartaz da Peça <i>O Conto Desencantado</i>	
D) Cartaz da Peça <i>Quem somos nós? Noções desajustadas sobre ser adolescente</i>	

Resumo

O trabalho propõe-se ao estudo de criações artísticas de cunho cênico desenvolvidas no meio escolar, sob acompanhamento de um docente especialista em Teatro, que prevejam um processo de natureza cooperativa e visem ao compartilhamento de seus resultados com o público. Na busca de evidenciar os principais desafios e possibilidades do processo de encenação teatral no contexto da Educação Básica, refletiu-se sobre a utilização de recursos humanos, relacionais, curriculares, pedagógicos e de espaço e tempo encontrados, ou conquistados, pelo professor de Teatro, para o desenvolvimento de processos criativos em sala de aula, sob a perspectiva construtivista de conhecimento. A situação empírica da investigação desenvolve-se com base nos princípios da *pesquisa-ação*, a partir de um projeto de encenação desenvolvido no ano letivo de 2018, junto a duas turmas de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Porto Alegre, na qual a pesquisadora leciona a disciplina de Arte. As reflexões têm por base a leitura de teóricos dos campos da Pedagogia das Artes Cênicas e dos Estudos Teatrais, tais como: Viola Spolin (2008, 2009), Jean-Pierre Ryngeart (1977, 2009), Joaquim Gama (2002, 2009), Célida Salume Mendonça (2007, 2009, 2010, 2013), Anne Bogart (2011, 2017) e Patrícia Fagundes (2009, 2011), dentre outros. Como resultados da pesquisa destacam-se as análises dos procedimentos de criação cênica utilizados na função de professora-encenadora, considerando as etapas do processo de montagem, os fazeres docentes e discentes constitutivos da experiência pedagógica e artística vivenciada e as relações entre processo e produto na sala de aula, e para além dela.

Palavras-chave: Encenação teatral; Processo; Produto; Pedagogia do Teatro; Educação Básica.

Abstract

This work proposes the study of scenic artistic creations developed in the school environment, under the supervision of a specialist theater teacher, who foresees a cooperative process and aims to share their results with the public. In an attempt to highlight the main challenges and possibilities of the theatrical staging process in the context of Basic Education, it is reflected on the use of human, relational, curricular, pedagogical and space and time resources found, or conquered by the Theater teacher, for the development of creative processes in the classroom, from the constructivist perspective of knowledge. The empirical situation of the research develops based on the principles of action research, based on a staging project developed in the 2018 school year, together with two classes of ninth grade students from a state school network of Porto Alegre, where the researcher teaches the Art discipline. The reflections are based on the reading of theorists from the fields of Pedagogy of Performing Arts and Theater Studies, such as: Viola Spolin (2008, 2009), Jean-Pierre Ryngaert (1977, 2009), Joaquim Gama (2002, 2009), Célida Salume Mendonça (2007, 2009, 2010, 2013), Anne Bogart (2011, 2017) and Patrícia Fagundes (2009, 2011), among others. As results of the research stand out the analyzes of the scenic creation procedures used in the role of teacher-director, considering the stages of the assembly process, the teachers and students constitutive of the pedagogical and artistic experience lived and the relations between process and product in the classroom, and beyond.

Keywords: Staging; Process; Product; Theater Pedagogy; Basic Education.

Resumen

El trabajo propone el estudio de creaciones artísticas escénicas desarrolladas en el entorno escolar, bajo la supervisión de un profesor de teatro especializado, que prevé un proceso cooperativo y tiene como objetivo compartir sus resultados con el público. En un intento por resaltar los principales desafíos y posibilidades del proceso de puesta en escena teatral en el contexto de la Educación Básica, se refleja el uso de recursos humanos, relacionales, curriculares, pedagógicos y de espacio y tiempo encontrados o conquistados por el profesor de teatro para el desarrollo de procesos creativos en el aula, desde la perspectiva constructivista del conocimiento. La situación empírica de la investigación se desarrolla en base a los principios de la investigación de acción, en base a un proyecto de preparación desarrollado en el año escolar 2018, junto con dos clases de estudiantes de noveno grado de una escuela de la Red del Estado de Porto Alegre, donde la investigadora enseña la disciplina del Arte. Las reflexiones se basan en la lectura de teóricos de los campos de la Pedagogía de las Artes Escénicas y los Estudios Teatrales, como: Viola Spolin (2008, 2009), Jean-Pierre Ryngaert (1977, 2009), Joaquim Gama (2002, 2009), Célida Salume Mendonça (2007, 2009, 2010, 2013), Anne Bogart (2011, 2017) y Patrícia Fagundes (2009, 2011), entre otros. Como resultados de la investigación, se destacan los análisis de los procedimientos de creación escénica utilizadas en el rol de maestro-director, considerando las etapas del proceso de ensamblaje, las prácticas de la maestra y de los alumnos constitutivos de la experiencia pedagógica y artística y las relaciones entre el proceso y el producto en el aula, y más allá.

Palabras clave: Encenación; Proceso; Producto; Pedagogía del Teatro; Educación Básica.

INTRODUÇÃO

Meus primeiros passos em cena ocorreram por volta dos meus doze anos de idade, quando tudo o que eu sabia sobre a arte do teatro era minha vontade de experimentá-la. Naquela época, como aluna de uma oficina do Projeto *Descentralização da Cultura*¹ no bairro Morro Santana, pude sentir pela primeira vez o prazer e o desafio de construir coletivamente uma obra cênica com tudo que eu imaginava, com tudo que eu “tinha direito”: personagem, texto, figurino, som, luz, palco, plateia e aplausos no final. O início e o fim daquele ato eu até conseguia imaginar, o que eu ainda não conhecia era o processo que nos conduziria até a apresentação ao público. Ou seja, eu não tinha a mínima ideia de como um espetáculo era produzido, de como os atores e demais participantes trabalhavam. E foi exatamente isso que mais me surpreendeu: a forma como o processo foi construído e desconstruído ao longo do caminho, não respondendo a uma lógica inicial pré-estabelecida.

Assim, através da criação da minha primeira peça, no ano de 1998, intitulada *Gilgamesh*, sob orientação do professor de teatro Élcio Rossini, surgiu para mim um universo de possibilidades cênicas, que me fez adentrar na magia do fazer teatral e das tantas descobertas que surgem a partir do encontro de saberes e desejos de um grupo de teatro em processo criativo. De forma prática, fui aprendendo como os personagens e as cenas se constroem, como, por exemplo, um texto epopeico de mais de dois mil anos podia ser transformado em teatro, como figuras alegóricas podiam fazer parte da peça e como elementos cênicos (como máscaras, figurinos, cenários) poderiam compor o espetáculo, dentre tantos outros aprendizados oriundos daquele mergulho criativo que me foi propiciado na adolescência.

¹ Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, que consiste no oferecimento de oficinas culturais gratuitas nos bairros da cidade, com o objetivo de promover o acesso às artes; que tem parte da sua trajetória registrada no livro *Histórias Incompletas* (MASSA, 2014).

Já com a experiência do meu segundo espetáculo teatral no ano de 1999, com orientação do professor Jessé Oliveira (na mesma oficina de teatro), passei a entender um pouco mais sobre a capacidade reflexiva da arte e sobre seu poder de questionar hábitos e padrões da nossa sociedade, enxergando pela primeira vez as dimensões políticas e sociais que o teatro pode alcançar. Optando pela adaptação de um texto da literatura brasileira para a cena, *O Alienista* de Machado de Assis, tecemos relações com temáticas do cenário político da época, com o objetivo de instigar a discussão, revelar as incongruências sociais do nosso país e propor mudanças. Além disso, naquele processo aprendi sobre a importância do respeito e da cooperação dentro do grupo, sobre as práticas de ensaiar e repetir várias vezes a mesma cena, sobre olhar nos olhos dos colegas, sobre a prática de improvisar e construir personagens, sobre o frio na barriga antes da apresentação e sobre o significado da palavra “merda”², dita euforicamente por todos antes de entrar em cena. Além disso, a participação nessa peça “virou uma chave” dentro de mim: decidi que quando adulta eu seria atriz de teatro.

Depois dessa experiência, vieram outras e outras, formais e informais, acadêmicas e artísticas, até chegar na Fernanda que sou hoje: professora de Teatro³, atriz e pesquisadora.

Esses processos de criação proporcionaram-me um mergulho no fazer teatral, além da construção de noções sobre todas as etapas que envolvem a criação de uma obra artística. Essa vivência foi enriquecedora para uma jovem que queria realmente se integrar e fazer parte de uma proposta e de um grupo. Naveguei por jogos, músicas, textos, partituras corporais, cenas, improvisações, personagens, figurinos e públicos.

² “A expressão nasceu da língua francesa, *merde*, provavelmente no século XIX ou XX, pelo fato de o público ter acesso à casa teatral por meio de carruagens a cavalos que, muitas vezes, amontoavam fezes em suas entradas; com ironia, a expressão correlacionava o fato de haver ‘muita merda’ na entrada do teatro ao desejo de se ter também ‘muita sorte’ em cena”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Merda>> Acessado em: 30/03/2017.

³ A palavra Teatro será usada com letra maiúscula neste trabalho sempre que se referir ao componente curricular da disciplina Arte.

Essas primeiras experiências com o teatro não são necessariamente as mais importantes na minha história profissional, mas certamente me trouxeram até aqui. Eis o sentido desta introdução a partir de breves fragmentos das minhas memórias teatrais e de convívio em grupo. Porque elas dizem muito de mim e foram disparadoras dos meus gostos, ideias e do desejo de realizar a pesquisa de Doutorado. Nela dedico-me ao estudo de criações artísticas de cunho cênico no meio escolar, que prevejam a ideia de compartilhamento com o público.

Assim surgiu minha relação com o tema de pesquisa: a partir da minha paixão por fazer parte de processos de encenação teatral e do desejo de possibilitar essa experiência aos meus alunos. Ao concluir o curso de graduação em Licenciatura em Teatro em 2007 e iniciar minha carreira docente na escola como professora de Arte do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Rio Grande do Sul no ano de 2008, deparei-me com o outro lado dessa situação, ou seja, me vi como a responsável por promover propostas de criação e apresentação com os alunos. No entanto, ao longo desses onze anos de trabalho, observei minha dificuldade em apresentar publicamente trabalhos criados no ambiente da sala de aula. Desde que comecei a lecionar, vivo esse conflito: ao mesmo tempo em que sou tentada a desenvolver trabalhos cênicos com os alunos, receio, pela falta de tempo e de condições que permitam realizar a proposta a contento, fazê-lo de forma apressada ou descomprometida com a obra em si e com seus participantes. Ou seja, acredito que não posso me render aos apelos da gestão escolar de realizar uma montagem “abusiva” (sem levar em conta os anseios dos envolvidos), sob pena de comprometer o sentido da minha ação pedagógica. Então começo meu percurso pela primeira questão: como é possível para o professor usar os recursos humanos, curriculares, de espaço e tempo que ele encontra na sua realidade escolar para o desenvolvimento de processos de encenação⁴ com estudantes da Educação Básica?

⁴ Neste trabalho utilizo-me da palavra encenação com o sentido de “pôr em cena” e dos termos “montagem”, “peça” e “espetáculo” com a mesma conotação de “encenação”, evitando a repetição.

Após a minha primeira experiência de apresentação de um trabalho teatral com meus alunos na escola, constatei que “mostrar a cara” e abrir as portas do próprio trabalho é importante, tanto pela emoção e satisfação daqueles que participaram do processo, como pelo reconhecimento por parte dos colegas professores e direção. Esse movimento de compartilhamento do processo criativo abre a sala de aula para o resto do mundo. Por tais razões acredito na necessidade de haver mais momentos de apresentação pública de processos realizados em sala de aula como parte do ensino-aprendizagem de teatro no meio escolar.

Ao tratar profundamente desse tema neste trabalho, acredito que ele poderá ecoar no trabalho de outros professores de Teatro atuantes em escolas públicas ou particulares, e nas quais se empenham, de diferentes maneiras, para elaborar um trabalho artístico de qualidade e comprometido com a construção do conhecimento.

A investigação surgiu, portanto, da minha necessidade, como professora da Escola Básica, de aprimorar meus fazeres docentes, tornando a experiência em teatro mais significativa para meus alunos. Assim, identifiquei a importância de superar as dificuldades de construir coletivamente propostas cênicas no ambiente da sala de aula, para que possam deixar marcas em quem faz e em quem assiste ao produto que delas se origina.

A metodologia empregada é a pesquisa-ação, realizada mediante uma proposta pedagógica desenvolvida numa escola da Rede Estadual de Porto Alegre, na qual atuo como professora da disciplina de Arte⁵, junto a duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental, nas quais foram realizados dois projetos de encenação durante o ano letivo de 2018. O objetivo da pesquisa foi o estudo de metodologias de criação cênica desenvolvidas por mim na função de professora-encenadora, das etapas principais do processo de montagem e dos fazeres docentes e discentes que compuseram a experiência pedagógica vivenciada. Aliando a prática

⁵ Trabalhei como professora da disciplina de Arte, componente curricular Teatro, na Rede Estadual de Ensino do RS desde o ano de 2008, primeiramente como professora contratada, e, de 2012 a 2019, como servidora pública concursada.

de sala de aula à reflexão teórica, buscou-se problematizar as relações entre processo e produto.

Abordar a criação artística no espaço escolar, ou seja, refletir sobre a criação de uma cena, um espetáculo, uma performance ou qualquer tipo de manifestação cênica que possa ser apresentada a um público “de fora” da sala de aula, remete a um dilema comumente discutido no campo da Pedagogia do Teatro: o binômio “processo e produto”. Muitos professores e pesquisadores desse campo colocam-se a favor de um ou de outro termo desse binômio, numa relação polarizada, que se revela em teorias e práticas. Na obra *Léxico de Pedagogia do Teatro*, que contou com a coordenação dos pesquisadores Ingrid Dormien Koudela e José Simões de Almeida Junior, despontam algumas questões sobre o tema:

É corrente [...] a crença de que um processo teatral vinculado à expectativa de um produto poderá reduzir o ensino de teatro à simples tarefa de produção de espetáculos, favorecendo os alunos mais habilidosos na arte da representação e estabelecendo a exclusão dos que não se sentem capazes de atuar diante de uma plateia (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 144).

Dessa maneira, o primeiro capítulo desse trabalho (nos itens 1.3.1 e 1.3.2) enfoca as concepções metodológicas que, ao longo do tempo, corroboraram para essa separação teórico-prática.

Como professora de Teatro na escola observo, através da minha prática docente e de depoimentos de outros colegas da área, a complexidade de implementar um processo de montagem em sala de aula que culmine com uma apresentação artística aberta ao público e que reflita as necessidades de seus integrantes. Essa dificuldade dá-se por vários fatores, dentre os quais destaco aqui: o elevado número de alunos por turma, a precariedade da estrutura física adequada ao trabalho com teatro e o reduzido tempo de aula para a disciplina de Arte. Soma-se a esses fatores, a falta de informação e conhecimentos em relação ao teatro, que gera desinteresse por parte dos alunos, e a falta de suporte necessário para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica

estruturada, por parte da direção das escolas. Além disso, uma das maiores dificuldades surge, amiúde, pela falta de elementos de formação que possibilitem ao docente assumir a função de professor-encenador na sala de aula.

O desafio de promover um processo de criação teatral na escola em uma perspectiva construtivista⁶ de conhecimento encontra-se, além disso, em ultrapassar a tentação comodista de impor aos alunos uma proposta de encenação pré-concebida, idealizada pelo professor, e enquadrá-los em ensaios repetitivos, que se mostrem uma rotina mecânica de memorizar um texto e seguir os passos indicados por ele.

Dessa forma, proponho-me a questionar um modelo tradicional diretivo de ensino de Teatro, em prol do respeito ao aluno e suas reais motivações, à formação da turma enquanto grupo e à valorização do caráter artístico da experiência em teatro: original e revolucionária. Nessa perspectiva, o teatro é encarado como ato de subversão, e não pode ser praticado a serviço de quererres externos (do professor, do diretor, do coordenador) que não encontrem ressonância nos atores do ensino: os próprios alunos. O que exige do professor uma postura ética frente ao fazer artístico-educativo, que seja coerente com suas ideologias e engajado em sua prática, e que possibilite ao professor de Teatro resistir às determinações oriundas de instâncias superiores ou, ainda, encorajá-lo a transformá-las criativamente.

Parto do princípio que, quando o professor de Teatro busca construir uma proposta de criação artística que seja significativa para todos os envolvidos, é possível promover transformações nos campos estéticos, afetivos e sociais dos seus alunos. Por isso, o rigor ético e a

⁶ De acordo com Fernando Becker (2003), estudioso da obra de Jean Piaget, a concepção construtivista e interacionista do desenvolvimento humano considera que o conhecimento se processa na interação entre o indivíduo e o meio físico e social. Sob essa ótica, considera-se que os processos de aprendizagem no meio escolar relacionam-se às possibilidades dos aprendizes de agir, de relacionarem-se entre si e com o conhecimento, transformando a si mesmos e ao mundo ao seu redor; e que a função do professor é mediar essas relações, criando situações experimentais que desafiem seus alunos a agir, que os motivem a refletir, a inventar, a superar seus limites, ampliando suas capacidades de ser e estar no mundo.

vontade de ser um agente provocador na escola, artisticamente falando, pode animar o professor de Teatro em todas as suas ações.

O educador Paulo Freire contribui de maneira imponderável na minha trajetória docente, inspirando-me a compreender a educação como um processo emancipatório. Seus estudos apontam o professor como um ser inacabado, apto a transformar-se, e o aluno como um ser pensante, carregado de ideias, memórias e experiências. Para ele,

[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar (FREIRE, 1996, p. 33).

A proposta de desenvolver uma pesquisa sobre os desafios e possibilidades do processo de encenação teatral no contexto da Escola Básica, parte do questionamento de uma ideia pejorativa muito difundida em diversos âmbitos, que entende a criação em teatro no meio escolar como uma arte menor, chamada preconceituosamente de “teatrinho”.

A investigação empreendida busca afirmar a importância do teatro no espaço escolar, por acreditar que essa forma de arte é de extrema relevância para a formação de indivíduos críticos, criativos e que sejam capazes de conviver em grupo e transformar sua própria realidade.

Nessa medida, faz-se necessário refletir sobre como é possível para o professor utilizar a realidade da escola em que se trabalha como material criativo e não como barreira para o trabalho. Ou seja, desenvolver propostas de teatro a partir do que se tem e não do que se deseja como ideal, constitui-se uma alternativa possível

É desse modo que vislumbro o fazer artístico na escola: comprometido, não apenas com o “processo” e o “resultado final”, mas com tudo e todos os envolvidos nessa prática pedagógica. Nesse sentido, identifico minha docência em constante mutação e questionamento, pois me provoço a refletir sobre as metodologias empregadas por mim em sala de aula, e a avaliar os objetivos que consigo alcançar. Dessa forma, reinvento constantemente o meu fazer, buscando, a cada nova proposta,

novas alternativas e abordagens de ensino. Faço isso por acreditar que ensinar é, sobretudo, um ato político, que tem um papel imprescindível na sociedade, ao formar cidadãos capazes de questionar, pensar e atuar.

Freire (1996, p. 26) aborda o que ele denomina “rigorosa metódica”. Para o autor, o importante não é apenas o conteúdo a ser ensinado e, nessa perspectiva de educação exige “[...] a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

Essa postura é a que busco adotar como professora de Arte na escola pública, acreditando que dessa forma, engajada e comprometida, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem ampliar suas perspectivas sobre o conhecimento, sobre o mundo e sobre a vida. Também partindo da adoção *freiriana* de “consciência do inacabamento”, me predisponho a aceitar que não consigo (e não necessariamente consigo), num dado momento ou proposta, ser a educadora que gostaria e fazer, como tal, tudo o que acredito que é possível ser feito. Nesse sentido, muitas vezes nos deparamos não só com as dificuldades do fazer, como com nossas próprias dificuldades, por isso acredito que desse confronto é importante que o saldo seja positivo, ou seja, que dele saia o fundamento para ensinar e aprender. E aí se encontra a base do fazer docente: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e porque me indago” (FREIRE, 1996, p.29).

Portanto, vinculo a investigação que desenvolvo à minha vivência profissional como professora de Teatro na Educação Básica, por acreditar que essa experiência como docente adquire um novo sentido a partir do desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica que tem como foco a prática teatral em sala de aula e, assim espero, servirá como fonte de inspiração e reflexão sobre os temas surgidos ao longo do trabalho.

Além disso, esta proposta de estudo dá continuidade às argumentações defendidas por mim no Mestrado Acadêmico realizado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS (2012), pois

segue na busca de criar intersecções entre o teatro e a escola na contemporaneidade. Na ocasião, as investigações que deram origem à dissertação intitulada *O Hábito Habitável: a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre*, com orientação do professor Doutor Clóvis Dias Massa, estavam voltadas para o processo de formação de espectadores e a criação do gosto estético.

Neste momento, mais uma vez, o meio escolar, que é meu campo de atuação profissional, é o ambiente escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, porém, os interesses de investigação agora se voltam especificamente a processos de montagens teatrais e suas abordagens metodológicas.

Dessa maneira, foram estabelecidas duas questões, que constituem o problema da pesquisa, tais sejam: como propor e desenvolver metodologicamente um processo de montagem teatral na escola? Como se dá a relação entre aspectos do processo e produto na sala de aula e para além dela?

O trabalho é composto por seis partes: a *Introdução*, quatro capítulos e as *Considerações Finais*.

O capítulo 1, intitulado *Teatro no Sistema Escolar: Um bom espetáculo a todos?*, propõe-se a refletir sobre o Teatro como componente curricular da disciplina que atualmente se denomina “Arte”, analisando as principais questões decorrentes da sua presença no contexto da Educação Básica, analisando aspectos legais, políticos e históricos. Também se propõe a examinar as principais abordagens metodológicas responsáveis por engendrar uma separação entre produto e processo no meio escolar, na busca de visualizar caminhos que possibilitem ir além, vislumbrando transformações no horizonte pedagógico de criação e encenação teatral na escola atualmente.

O capítulo 2, denominado *Teatro e Pedagogia na Contemporaneidade*, dedica-se a evidenciar e problematizar propostas e concepções para o ensino-aprendizagem de Teatro que possibilitem uma atualização dessa prática, em consonância com o fazer teatral

contemporâneo, visando à renovação do olhar sobre o processo de encenação no meio escolar.

O capítulo 3, intitulado *Notas de Percurso*, expõe a metodologia e as principais etapas da pesquisa de campo. De forma detalhada, trago uma narrativa a respeito dos processos de encenação realizados, bem como dos procedimentos de criação cênicas empregados e dos principais desafios e possibilidades com os quais nos deparamos, professora-encenadora e alunos da Escola Básica.

O capítulo 4, denominado *Para uma Pedagogia da Encenação*, enuncia alguns princípios e métodos que possam servir como referência para o professor de Teatro em uma situação de criação cênica na escola, a partir da análise de aspectos levantados do trabalho de pesquisa.

Nas Considerações Finais busco retomar as principais motivações para a pesquisa, os aspectos mais relevantes desenvolvidos ao longo do trabalho e analisar as reverberações da *pesquisa-ação* nos alunos participantes e na minha vida acadêmica e profissional.

Os capítulos são abertos por breves cartas, de autoria dos estudantes participantes da experiência empírica da pesquisa, que refletem sobre os seus percursos criativos; e cujo propósito é permear a leitura do texto com subjetividades dos envolvidos.

A Tese pretende contribuir com as pesquisas no campo da Pedagogia do Teatro, ampliando teorias e práticas de Artes Cênicas no contexto da educação brasileira e estabelecendo diálogo com colegas da área e futuros professores de Teatro.

Prezada Sra. Fernanda.



Estou lhe escrevendo essa mensagem de meu pequeno barco, espero que alguém ache minha garrafa e ela chegue em ti a tempo. Bem, chegamos ao fim de nossa jornada ao desconhecido, e tenho muito orgulho de termos estado no mesmo barco por tanto tempo, junto de outros marinheiros corajosos. Rumando em busca de alcançar nosso objetivo, passamos por momentos de mare alta, águas tempestuosas, momentos de calmaria, e é claro, muita festança. Todos os tripulantes aprenderam a ter paciência e se manter firme diante de um obstáculo e a trabalhar em grupo. Aqueles que sucumbiram foram parar em exílio. Agora que essa aventura chegou ao fim, cada um seguiu seu rumo, mas quem sabe um dia os ventos soprem para nosso lado e todos embarquem juntos atrás de um novo objetivo...

Obrigado por guiar a todos até o tesouro que foi esse projeto e parabéns pela nova maruja!

Eduardo, turma 91.



1. TEATRO NO SISTEMA ESCOLAR: *Um bom espetáculo a todos?*

Este capítulo propõe-se a refletir sobre o Teatro inserido na Educação Básica como componente curricular da disciplina denominada atualmente de Arte, abarcando peculiaridades e questões decorrentes da sua presença no sistema escolar.

1.1 Estruturas Abaladas

Para iniciar este trabalho, proponho, em primeira instância, discorrer sobre as leis que regem o ensino da Arte na Educação Básica do país, na intenção de elucidar aspectos políticos concernentes à inserção do Teatro na educação escolar. Sobretudo no momento histórico que o Brasil de hoje⁷ atravessa, faz-se necessário retomar pontos da longa trajetória percorrida por artistas e pedagogos no sentido de legitimar a relevância do ensino da Arte e conquistar espaço no currículo das escolas brasileiras. Além disso, se faz crucial perceber o quanto a dimensão política atravessa e afeta toda e qualquer prática educacional.

Em segunda instância, pretendo analisar e refletir sobre algumas das mais recentes mudanças na legislação do país que significam abalo às estruturas do ensino de Arte nas escolas brasileiras, com vistas a um olhar crítico e propositivo a respeito da situação que ora enfrentamos.

O ensino da Arte foi implementado oficialmente nas escolas brasileiras a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação

⁷ Momento político conturbado evidenciado a partir do *impeachment* da Presidenta da República, Dilma Rousseff, no ano de 2016, quando assume o seu vice, Presidente Michel Temer, cujo governo passa a impor mudanças drásticas, que afetam principalmente os projetos de cunho social e as áreas da Educação, da Cultura, do Trabalho e da Previdência, por conta de decisões, cortes orçamentários e Reformas. Soma-se a isso uma série de denúncias de corrupção, envolvendo inúmeros políticos brasileiros, investigados pela Polícia Federal, numa operação sem precedentes, chamada de “Lava Jato”, acirrando ainda mais a grave crise que acometeu o país e o descrédito da população. O atual presidente conservador de extrema-direita, Jair Bolsonaro, eleito em 2018, após uma eleição polêmica e polarizada, tem tomado medidas antidemocráticas, beirando a censura de projetos na área da Cultura e medidas que afetam diretamente a Educação Básica e o Ensino Superior, com o corte severo de verbas para a infraestrutura, concessão de bolsas de pesquisa, entre outros.

Nacional de 1971 (durante o Regime Civil Militar), como atividade educativa e não ainda como disciplina do currículo, gerando a demanda por profissionais do ensino de Arte. Para cobrir essa demanda de mercado, foram criados cursos universitários de Educação Artística, de formação técnica e polivalente em artes. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, no caderno de Arte, consta um breve apanhado histórico sobre o período:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) (BRASIL, 1997, p.24).

Dessa visão polivalente de Educação Artística derivam muitos enganos e generalizações que se estendem até os dias atuais. Um deles é a exigência, por parte de muitas escolas, de que os professores da área devam desenvolver atividades de todas as modalidades artísticas, sem um aprofundamento conceitual e conhecimento artístico, desconsiderando as especificidades de sua formação. Um outro engano é de que qualquer pessoa com conhecimentos rasos sobre artes pode lecionar a disciplina, aplicando inadvertidamente, atividades de cunho técnico (mais semelhantes à prática do artesanato), favorecendo a desqualificação dessa área de conhecimento e de seus profissionais.

Essa forma descomprometida e pejorativa de tratamento da Arte na escola, promove uma visão distorcida por parte de alunos e professores, entendendo-a como recreativa, fazendo com que ela se torne inferiorizada frente às disciplinas “mais sérias” até hoje, o que se refere a um equívoco, de acordo com os *PCNs*: “Mas o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento (BRASIL, 1997,p.29)”.

Somente nos anos 1980, após décadas de intensa luta, com o surgimento do movimento Arte-Educação e suas decorrências, tais como a criação de associações de professores de Arte, com encontros nacionais e internacionais de professores estudiosos da área, com as reformas nos cursos universitários e com a criação da linha de pesquisa Arte-Educação na Pós-Graduação em Artes na Universidade de São Paulo, foi possível um avanço significativo no ensino da Arte no Brasil. A partir dessa mobilização, após o final do Regime Civil Militar, foi criada uma nova constituição para o país, na qual a arte foi citada em diversos pontos, conforme expõe Ana Mae Barbosa: “A Constituição da Nova República de 1988 menciona cinco vezes as artes no que se refere a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. (BARBOSA, 1989, P.173).”

Nesse contexto são instauradas discussões para criação da nova LDB e novamente foi necessário muita luta e pressão para que a Arte não fosse excluída do currículo das escolas. Finalmente em 1996, foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394, que promulga: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, art.26, §2º)”.

Em 1997, com a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a disciplina Arte (não mais Educação Artística) ganhou forma e passou a ser reconhecida como área do conhecimento, com conteúdos próprios e específicos organizados em quatro formas artísticas: Teatro, Artes Visuais, Dança e Música. Os *PCNs* têm por objetivo propor referenciais para a renovação da proposta curricular das escolas brasileiras. Apresentando-se como uma proposta aberta, busca incentivar que cada instituição discuta com sua equipe os novos rumos a serem empreendidos, promovendo as mudanças necessárias para a qualificação do ensino no país. O processo de elaboração dos *PCNs* ocorreu através da participação de docentes representantes de diferentes níveis de ensino, além de técnicos e especialistas das áreas de artes, num intenso processo de discussão sobre a proposta.

No ano de 2016, sob o governo da presidenta Dilma Rousseff, o campo da Pedagogia do Teatro obteve uma grande conquista, com a alteração do § 6º do art. 26 da LDB/1996, através da Lei nº 13.278, que sanciona: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (BRASIL, 2016)”. Além disso, esclarece no Art. 2º:

O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos (BRASIL, 2016, art. 2º).

Mesmo não ficando claro nos documentos oficiais como se dará a organização curricular e não tendo sido firmado qualquer compromisso de contratação dos professores formados nas diferentes Licenciaturas, que viessem a cumprir a demanda das escolas, a lei vem ao encontro da noção de relevância das variadas formas de arte como áreas do conhecimento, assegurando seus espaços no ambiente escolar.

Ainda em 2016, pós-*impeachment*, a Medida Provisória de nº746, sancionada pelo então presidente Michel Temer, no bojo do chamado *Novo Ensino Médio*⁸, que, de forma arbitrária, propôs a retirada da obrigatoriedade da disciplina de Arte no currículo, causou repúdio por parte dos profissionais da área e das principais associações vinculadas ao ensino de Arte. Após forte pressão⁹, conseguiram a reversão da proposta, garantindo a permanência da disciplina de Arte nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas brasileiras.

⁸ Reforma educacional voltada à educação para o trabalho e pautada pela flexibilização do ensino por áreas de interesse, imposta pelo governo federal de Michel Temer à sociedade civil sem uma ampla discussão que oportunizasse questionar os seus princípios e avaliar seus riscos à formação integral e à cidadania.

⁹ “A mudança do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória e sem consulta à sociedade gerou bastante debate e protestos, o que causou ocupações em escolas de vários estados do país.” CAMPOS, Lorraine Vilela. “Novo Ensino Médio: entenda a reforma”; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>. Acessado em: 17 de outubro de 2019.

Desse modo, em 2017, a MP após passar por 567 emendas de deputados e senadores, transformou-se na lei nº 13.415 que alterou o segundo parágrafo da LDB/1996, da seguinte forma: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, art.26, §2º)”¹⁰. Essa nova lei implementa a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* e, ao mesmo tempo, a *Reforma do Ensino Médio*, tornando o ensino de Arte facultativo nesse período escolar.

Com um caráter normativo, a polêmica *BNCC* constituirá referência obrigatória para a elaboração dos currículos de escolas públicas e particulares em todo o Brasil e definirá o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Já a *Reforma do Ensino Médio* é ainda mais questionável, pois flexibiliza e precariza o currículo para servir a interesses tecnicistas, voltados à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo:

As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Apesar de prementes, as transformações no sistema educacional brasileiro, de forma a tornar a escola mais significativa e interessante para os alunos, parece um equívoco retirar a obrigatoriedade das

¹⁰ Além de alterar a LDB de 1996, a lei também altera a lei 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

disciplinas que constituem áreas importantes do conhecimento humano, substituindo-as por cursos técnicos preparatórios à ocupação de vagas com baixa remuneração no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral, com vistas a um futuro de melhores oportunidades. Ou seja, a proposta da *Reforma do Ensino Médio* busca criar mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, sem de fato enfrentar os problemas mais profundos da educação brasileira.

Outro retrocesso à Educação é representado por várias propostas de leis baseadas no *Programa Escola sem Partido*¹¹ (movimento criado em 2004) – denominado criticamente por setores da sociedade, que se opõe aos seus princípios, de “Lei da Mordaza” – por se tratar de uma proposta de cerceamento à liberdade do professor de abordar e discutir temas atuais relacionados a questões políticas, sociais, humanas e filosóficas em sala de aula.

Esses projetos¹² criados sob a alegação de combaterem a chamada “doutrinação ideológica” por parte dos professores, acabam por promover o contrário: sem informações e sem discussão a respeito de assuntos relevantes em nossa sociedade atual, o jovem estudante acabaria por tornar-se alienado e passível de ser manipulado por propagandas e campanhas políticas, privado de instrução e olhar crítico para esses conteúdos. O *Escola Sem Partido* defende que o professor não assumira seu papel de educador e que apenas trate dos conteúdos “técnicos” ou “essenciais” de sua disciplina de forma isolada, sem qualquer relação com a vida e a sociedade. Na prática, temas atuais e emergentes do cotidiano dos alunos (como desigualdade de gênero e sexualidade, por exemplo), e discussões sobre a realidade do país (como crise política, corrupção,

¹¹ Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>>. Acessado em: 01 de maio de 2017.

¹² Na Câmara, tramitam três projetos baseados no movimento “Escola sem Partido”. O Projeto de Lei (PL) 7180/2014, do deputado Erivelton Santana (PSC/BA), o PL 867/2015, do Izalci Lucas (PSDB-DF) e o PL 1411/2015, de Rogério Marinho (PSDB/RN), este sendo o único não ligado a alguma igreja. No Senado, o pastor evangélico Magno Malta (PR-ES) é autor de texto semelhante, apresentado como PLS 193/2016. Fica evidente que essas propostas têm como autores, em sua grande maioria, políticos fundamentalistas, ou seja, ligados a alguma igreja evangélica com uma visão de extremo conservadorismo.

movimentos sociais, manifestações e as lutas populares), seriam banidos de sala de aula, pois seriam considerados conteúdos conflitantes com as convicções religiosas, morais ou ideológicas dos pais e responsáveis.¹³

O projeto ainda prevê a fixação de cartazes nas salas de aula com uma lista de "Deveres dos Professores", remetendo a condutas da Alemanha Nazista, quando a educação foi usada como instrumento de doutrinação e massificação da sociedade.¹⁴

Assim, se pode observar que, entre avanços e recuos, vivemos um momento de total instabilidade e de abalo das conquistas históricas, alcançadas através da ação de muitos agentes na luta por uma educação de qualidade e emancipadora, que prevê a Arte como parte de um currículo que promova o pensamento estético e crítico, na formação de sujeitos mais conscientes e ativos na sociedade.

1.2 Entre adaptar-se ou resistir

A escola a que me refiro neste trabalho é a escola brasileira, no sistema de Educação Básica, que sofre com o descaso de políticas públicas em diversos níveis: desde a falta de investimentos para a manutenção e melhoria da sua infraestrutura e para uma remuneração digna e valorização dos seus professores, até a carência de projetos pedagógicos significativos aos alunos. Como um dos graves reflexos desse panorama têm-se o alto índice de evasão escolar e repetência, que coloca o país como um dos mais atrasados no *ranking* da educação mundial. É nesse contexto que a pesquisa se desenvolve, o que demanda refletir sobre alguns aspectos históricos que a determinam.

¹³ Conforme o artigo terceiro do projeto de lei: Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/13>>. Acessado em: 01 de maio de 2017.

¹⁴ Art. 5º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/13>>. Acessado em: 01 de maio de 2017.

A escola, como espaço educativo, mudou muito pouco ao longo do tempo. Ao entrar numa sala de aula brasileira hoje, encontra-se, não raro, o mesmo modelo de séculos atrás: um professor diante de alunos que, para serem bem avaliados, devem saber ouvir, falar pouco, realizar todas as atividades propostas e movimentar-se quase nada.

Nesse formato de instituição, os conhecimentos parecem encontrar-se “nas mãos” do professor ou nas “linhas dos livros” e, muitas vezes, apartados dos acontecimentos da vida cotidiana ou da realidade em que vivem os alunos. E aí reside um dilema, que costuma levar os estudantes ao desinteresse em relação à escola: o mundo e a mentalidade das crianças e jovens mudaram significativamente, mas o processo educativo parece continuar o mesmo. À parte da vida dos alunos, da sua cultura, das suas necessidades e do fazer cultural de sua cidade, a escola parece manter-se fechada e acomodada a um modelo que se encontra esvaziado de sentido nos dias atuais, haja visto o crescente índice de evasão escolar revelado pelas pesquisas. Como expressa o autor João Francisco Duarte Júnior:

Dentro de seus muros o aluno deve penetrar despindo-se de toda e qualquer emotividade. Sua vida, suas experiências pessoais não contam. Ele está ali apenas para “adquirir” conhecimentos, nesse caso, significa tão somente “decorar” fórmulas e mais fórmulas, teorias e mais teorias, que estão distantes de sua vida cotidiana. Por isso, pouca aprendizagem realmente ocorre em nossas escolas: somente se aprende quando se parte das *experiências vividas* e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 32) [grifo do autor].

A escola parece apelar apenas para a intelectualidade do estudante, sem enxergá-lo como um ser total, complexo, dotado de desejos e possibilidades amplas de ser e entender o mundo. E essa separação impossível entre a razão e os sentimentos, exige do estudante uma produção independente das emoções, que lhe possibilite atuar futuramente numa sociedade industrial e de consumo, sem refletir sobre o sentido das suas ações. Sem investir na educação das emoções e na

capacidade crítica do aluno, a escola acaba formando cidadãos despreparados para a vida. Conforme Duarte Júnior pontua:

A educação, que deveria significar o auxílio aos indivíduos para que pensem sobre a vida que levam, que deveria permitir uma visão do universo cultural em que estão inseridos, se desvirtua nas escolas. Impõe-se uma visão de mundo e transmite-se conhecimentos desvinculados das experiências de vida. Em suma: preparam-se pessoas para executar um trabalho parcializado e mecânico, no contexto social [...] (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 34).

Não quero com isso afirmar que todas as escolas pautam suas ações por essa visão utilitarista da educação. Porém, considero que, de modo geral, o sistema escolar tende a situar suas práticas pedagógicas na produtividade do aluno e na transmissão do conhecimento por parte do professor, através de metodologias calcadas na escuta passiva e na memorização e em avaliações através de provas que comprovem quantitativamente e pontualmente o que o aluno aprendeu. O teórico Hans Furth faz uma crítica a esse modelo de ensino “conteudista” e relaciona-o ao desinteresse dos alunos e aos problemas de indisciplina no ambiente escolar:

Os problemas de disciplina que surgem na escola são frequentemente sintomas de uma situação anômala de comportamento que sufoca a motivação intrínseca. [...] Nosso sistema educacional, que se baseia fundamentalmente em motivação extrínseca, tem sufocado a motivação intrínseca de enorme número de jovens. Uma disciplina emocionalmente saudável é aquela que se fundamenta em participação. Um método pedagógico racional teria como foco a participação, isto é, atividades que implicam em participação por si mesmas, tais como o pensamento operativo em suas várias formas. Como já vimos, a ideia de que criatividade e inteligência são coisas diferentes, empobrece tanto uma como a outra (FURTH, 2007, p. 177).

Ao desconsiderar os interesses e motivações dos alunos e centrar-se no ensino de conteúdos estanques e absolutos, o ensino tende ao fracasso escolar, tanto de alunos, como de professores, que passam a não

ver sentido na função da escola e a sentirem-se desmotivados em suas práticas.

O pesquisador e professor Gilberto Icle (2011), no artigo *Problemas Teatrais na Educação Escolarizada: existem conteúdos em Teatro?*, a partir dos conceitos de Foucault, reflete sobre a educação escolarizada, instituída a partir da industrialização acelerada, que exigiu a criação de uma escola de massa, para a formação de uma sociedade disciplinar. Nessa perspectiva, a escola, em suas origens, tinha a pretensão de fortalecer a soberania do Estado e seu ideal de obediência do cidadão.

No Brasil, devido à escassez de investimentos na área da Educação pelo desinteresse político e à falta de profundas discussões com especialistas e com a sociedade que levem à sua crescente renovação e qualificação, a escola, ainda hoje, acaba por excluir ideais pedagógicos de formação integral do ser. No artigo *Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo*, o pesquisador Sérgio Coelho Farias, revela as mazelas da realidade escolar em questão:

O resultado dos esforços para a universalização do acesso à escola, não se fizeram acompanhar de melhoria na qualidade de ensino. [...] O desinteresse dos estudantes pela aprendizagem [...] é tão marcante que se tem a impressão de que os que ainda não evadiram estão ali devido aos resquícios da crença de que é estudando que se consegue emprego melhor e que se progride socialmente. [...] Não é a toa que muitas escolas têm aparência de prisões [...] (FARIAS, 2008, P.22).

Mas é nesse sistema educacional que o Teatro, inserido como componente curricular da disciplina de Arte, se coloca e tende a causar transformações. Conforme Farias, o professor que se desinteressar por sua prática profissional e escolher “sair de baixo”, acaba por se abster de seu papel fundamental, contribuindo para a sucessão da dominação. Ao contrário, quando ele opta por “entrar no jogo” e enfrentar os desafios da sua realidade escolar, é possível construir caminhos para a mudança, buscando parceiros confiáveis para essa empreitada, e fortalecendo a sua própria prática a partir daí.

A pesquisadora Danielle Rodrigues de Moraes considera que no ambiente escolar o Teatro causa fricções e desestabiliza o modelo de ensino tradicional, ao qual alunos e professores estão acostumados:

Como ponto de partida, é possível perceber que o ensino do teatro se diferencia das demais práticas educacionais escolares. A forma de exercício-resposta, a avaliação e pontuação através dos erros e acertos, exemplos do ensino tradicional, onde o aluno permanece sentado, ouvindo o professor e copiando matéria, ainda estão presentes e consolidados nos ambientes escolares. O teatro, entretanto, precisa de um espaço que aberto a experiências, envolvem o corpo, o movimento, os jogos. [...] Como instrumento capaz de propiciar ao aluno uma educação estética calcada na experientiação, o teatro favorece uma relação sensível e direta com o outro; uma ampliação da percepção, a partir da experimentação [...] (MORAES, 2011, p. 48).

Na medida em que se distancia das práticas escolares costumeiras, o ensino do Teatro tende a provocar instabilidades e proporcionar aos alunos a possibilidade de sair da zona de conforto, retirando-se de trás da classe e envolvendo o corpo ativamente, locomovendo-se pela sala, expressando-se fisicamente, estabelecendo relações com os colegas da turma, através do olhar, do toque, expandindo seu campo perceptivo, colocando-se de forma descontraída e exercitando o convívio no coletivo de forma diferente. Essa prática de ensino tende a gerar múltiplas reações por parte dos alunos e da equipe escolar. Ao mesmo tempo em que produz um “arejamento” no modo do aluno estar na escola e desconstrói comportamentos, “perturba” aqueles preocupados em manter a ordem do sistema estabelecido em detrimento da criação e da socialização.

Assim, ao adentrar a escola, o Teatro enfrenta uma série de resistências ao seu *modus operandi*. A pesquisadora Luciane Prestes refere-se ao *espaço subjetivo* a ser conquistado pelo professor de Teatro para que consiga realizar o seu trabalho na escola. Segundo ela,

O *espaço* subjetivo diz respeito às ideias, às representações e ao imaginário que circulam em torno do Teatro no senso comum e que refletem, de certo modo, o (não) valor atribuído – pelas instituições escolares, pelo

governo, pela classe artística – ao ensino de Teatro na escola, demonstrando como as relações sociais em torno dele se constituem (PRESTES, 2014, p.21) [grifo da autora].

Esses estudos levam a considerar que um dos pontos de resistência à presença do Teatro na escola é a perspectiva de normatização que passa a enquadrar a sua prática. Ou seja, ao entrar na escola como parte do sistema, inserido na grade curricular, com uma carga horária específica, funcionando como mais uma disciplina a que os alunos são submetidos, muitas vezes, o Teatro é encarado pelos alunos da mesma forma que as outras disciplinas e não como uma possibilidade lúdica. Além disso, a aula de Teatro, na maior parte das escolas, acontece em um espaço convencional de sala de aula, com classes e cadeiras, sem acesso a qualquer tipo de infraestrutura material, e deve ocorrer sem causar maiores transtornos às outras aulas que acontecem ao seu redor, com o mínimo de ruídos, conversas altas, risadas, músicas ou movimentos que possam sugerir que o que ali se passa não é uma aula, mas sim um momento de lazer que escapa ao controle escolar.

Ao tentar se encaixar nesse formato, a aula de Teatro acaba por sofrer constantes adaptações. Por mais que o professor idealize um formato de aula como a de uma oficina de teatro, acaba por perceber que o seu planejamento precisa ser adaptado a uma outra realidade. O relato da pesquisadora e professora Anna Schumacher Eder Fuão constitui um exemplo dessa situação:

Antes do meu primeiro dia de aula, preparei um breve roteiro dos jogos que iria realizar. Recém-formada e com os discursos fervorosos de defesa do ensino do teatro nas escolas bastante presente, fiz um roteiro semelhante ao de uma oficina de teatro, adaptado para mais alunos. [...] Meu primeiro dia de aula foi um verdadeiro horror. Fiquei feliz ao saber que tínhamos uma sala ampla e com poucas cadeiras para realizar as atividades. No entanto, colocar de 25 a 35 adolescentes em uma sala dessas e pedir para que dessem as mãos, fizessem um círculo e batessem palmas para *passar energia* uns para os outros, foi estarrecedor. Além de me *testarem*, já que eu era nova na escola, havia um clima de deboche por desconhecer completamente o que eu estava fazendo ali. Nessa aula devo ter tentado uns

três tipos de jogos teatrais. Nenhum deles durou mais do que 2 minutos. Todos se transformavam em uma bagunça geral. Os alunos se implicavam, se batiam durante os jogos, cadeiras voavam e ninguém me escutava (FUÃO, 2015, p. 13) [grifo da autora].

Esse depoimento de uma professora de Teatro defrontando-se com a realidade de sua escola parece bastante cruel, mas reflete a situação de muitos docentes da nossa área de conhecimento. Justamente por terem seus corpos normatizados durante anos de rotina escolarizada, os alunos tendem a ficar extremamente eufóricos com atividades em que é possível mobilizar o corpo e experimentar propostas de cunho lúdico, que se assemelham a brincadeiras sem maiores pretensões pedagógicas. Esse aspecto lúdico das atividades, tende a caracterizar as propostas de Teatro como isentas de seriedade, o que as torna desacreditadas, desvalorizadas frente aos alunos, e mesmo frente a colegas professores de outras áreas do conhecimento, que não identificam essa forma prazerosa e divertida de aula a um processo consequente de ensino-aprendizagem. De acordo com a pesquisadora Marcia Strazzacappa, a escola, por relegar o corpo a segundo plano na educação, por reprimi-lo por tanto tempo, por não permitir que ele se expresse em sua plenitude e espontaneidade, tende a deseducar, formando indivíduos descuidados e pouco conscientes de seus próprios corpos e das possibilidades de ser, sentir e aprender a partir deles. Ela explana:

Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é educação do corpo: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (STRAZZACAPPA, 2001, p.79).

Por isso, alguns alunos costumam apresentar reações extremas quando têm permissão para se expressar corporalmente: ou extrapolam com brincadeiras, gritos e até gestos violentos dirigidos a colegas, ou se retraem com medo ou vergonha de se expor. Para o aluno acostumado a

esse sistema, “aprender” remete exclusivamente a uma atividade mental. Essa falta de uma educação que leve em conta o corpo constitui um entrave ao ensino de Teatro, no qual o conhecimento parte da própria experimentação corpórea. É necessário uma abertura para a experiência e um reconhecimento da inteligência corporal, para que o Teatro seja encarado como área do conhecimento. Além disso, muitas vezes a vivência corporal do aluno advém de experiências destrutivas, de violência, abuso, repressão, falta de limites, entre outras práticas da sua realidade familiar ou da sua comunidade. Furth refere-se ao comportamento inicial dos alunos em uma aula de Teatro na escola:

Muitas crianças não estão acostumadas à experiência de liberdade num contexto de trabalho. Para elas, estar livre significa bater, empurrar, chutar e correr. Estar na escola significa ficar calada e escutar passivamente. Para elas, é uma experiência nova, uma situação lúdica em que se pede e aprova iniciativa. É preciso tempo para que as crianças e o professor aprendam a resolver esse tipo de situação (FURTH, 2007, p. 178).

Becker, no artigo *Para uma pedagogia da ação e a Educação 3.0*, questiona essa forma de ensino-aprendizagem ainda presente na escola atual:

Perguntemos, então: se as capacidades cognitivas nascem da variedade de ações, por que a instituição escolar continua a investir grandes esforços para imobilizar o educando? Por que a escola reduz todo o processo de aprendizagem a poucos verbos, verbos que sugerem passividade: “Preste atenção, copie e repita”, em vez de contemplar outros verbos? Verbos que sugerem ações, como perguntar, indagar, dialogar, interagir, intuir, abstrair, refletir, cooperar, experimentar, descentrar-se, conquistar a autonomia, descobrir, intervir, construir, operar, transformar, inventar, ler e escrever o que se pensa (BECKER, 2017, p.40).

Frente a essas dificuldades do contexto escolar, o professor de Teatro é tentado a modificar suas aulas, abrindo mão até mesmo de abordar conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos. Em casos mais críticos mescla atividades práticas de teatro com outras formas de arte. A esse respeito Fuão relata:

Pensei então que poderia aproximar a história do teatro, dando uma aula mais teórica e com algumas experimentações práticas. Fiz uma especialização em artes visuais e, desde então, venho mesclando artes visuais com teatro e com a história de ambos em minhas aulas. No entanto, sempre me questiono e entro em pequenas crises existenciais ao perceber o quanto é difícil executar e manter o trabalho com a linguagem teatral dentro do currículo escolar, na maneira como ele está organizado hoje na maioria das escolas (FUÃO, 2015, p.14) [grifo da autora].

Esse dilema parece ser o mesmo de tantos outros professores de teatro, que encontram muitas dificuldades de se inserir no sistema escolar, de acordo com as condições que lhe são oferecidas no cotidiano de cada escola. Muitos acabam por agregar elementos da Música, da História da Arte e, principalmente, das Artes Visuais, para viabilizar suas aulas no ambiente escolar.

Fuão identifica três fatores que despontam como empecilhos para a aula de Teatro na escola: o espaço, o tempo (que não são adequados para a prática teatral) e a vontade dos alunos. “Se tivéssemos dez alunos com vontade de fazer teatro, talvez o espaço e o tempo não fossem problemas tão difíceis de serem resolvidos (FUÃO, 2015, p.14).” De fato, o professor de Teatro atuante na escola, depara-se com barreiras para a prática artística, que são tanto de ordem material, como subjetiva. A vontade é um fator crucial para o trabalho com teatro, afinal de contas o ponto de partida para a aprendizagem do ator é o próprio corpo, suas ações físicas, vivências e memórias.

No entanto, de todo modo, não caberia ao professor desenvolver nos seus alunos o gosto por suas aulas? Quando o aluno está presente e atuante em sala de aula, de corpo inteiro, com disposição e desejo de participar dos jogos e propostas teatrais trazidos pelo professor, com concentração e respeito frente ao trabalho dos demais colegas da turma, ele encontra-se em estado de abertura para o jogo, que é um convite ao lúdico e, conseqüentemente, ao prazer, pois sem essa entrega do aluno, o teatro, de fato, não acontece.

Essa condição primordial para o ensino-aprendizagem de teatro é construída na relação entre o professor e sua turma, mediado pelo conhecimento em teatro, em um trabalho que demanda investimento de tempo e energia, e se mostra necessário o estabelecimento de um vínculo de confiança e colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo. Essa forma de conhecimento, denominada por Duarte Júnior como “saber sensível”, constitui a educação estética, que oriunda do grego *aisthesis*, é “indicativa da capacidade primordial do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JÚNIOR, 2003, P.12).”

Além do mais, a escola exige do professor de Teatro que adapte seu plano de ensino a uma série de normas do sistema escolar atual, tais como fazer no mínimo três avaliações com cada turma por trimestre, atribuir notas ou conceitos aos alunos, preencher cadernos de chamada, participar de reuniões e conselhos de classe, entre outras. Em alguns casos, o professor é compelido a seguir um plano de estudos entregue pela direção da escola, com conteúdos amplos e polivalentes em artes, o que acaba por limitar ainda mais sua prática em sala de aula.

Nesse contexto escolarizado, o Teatro tende a perder seu potencial subversivo e, dessa forma, o professor adapta a si e a sua prática a esse cenário. Assim, o docente de Teatro vai “se moldando às paredes da escola” e perdendo seu perfil de artista, para assumir a função de “professor escolar”. As dificuldades na escola são tantas, que frequentemente o maior desafio do professor passa a ser manter seus alunos em sala de aula. Em muitos casos, a aula de teatro até acontece, no entanto, ela ocorre muito aquém do que poderia ser. Ou seja, o professor consegue aplicar alguns jogos teatrais, mas não consegue desenvolver um processo criativo e investigativo com seus alunos, a longo prazo, que possa resultar em uma proposta de montagem.

No entanto, ao se inserir no universo escolar, o Teatro pode tanto se adaptar a ele, como cumprir um papel de resistência. A pesquisadora Carmina Mendes André chama atenção para o risco da escolarização da arte:

Alerta-se para o cuidado de não tornar a atividade artística uma disciplina escolar, sistematizada nos mesmos moldes que os programas de ensino já existentes, e embasados em modelos das ciências, pois, dessa maneira, a tendência é desvirtuar os conhecimentos específicos da arte (ANDRÉ, 2008, p.126).

A dinâmica do Teatro presente na escola é um constante movimento de ir e vir, variando entre concessões e imposições, no qual o professor precisa estar constantemente atento às suas escolhas frente a essa realidade, articulando-se de forma flexível, mas não submissa, para que os conhecimentos de sua disciplina sejam preservados. Em acordo com Moraes:

[...] o teatro na escola ainda se encontra em um momento de adaptação, em uma posição que requer melhor compreensão de seu papel. Depende da ação dos professores para que aconteça, e essa ação precisa ser construída (MORAES, 2011, p.50).

Nesse sentido, o professor cumpre um papel protagonista para o êxito desse intento. Ao expor suas ideias e lutar por melhores condições para o seu trabalho, colocando-se “à vista” e dando a conhecer os processos que ocorrem na sua sala de aula, o professor tende a tornar-se mais responsável pela ocupação do espaço para o Teatro na escola, seja junto à direção da escola, a seus colegas professores, ou à comunidade escolar, ou seja num âmbito mais amplo, frente a lutas políticas da sua categoria pela valorização da Educação e da sua profissão. Essa dose alta de esforço, perseverança, autoconfiança e certeza do potencial pedagógico da sua área de conhecimento são capazes de transformar positivamente seu dia-a-dia na escola.

A pesquisadora Carmela Soares aponta o papel crucial do professor:

Garantir um espaço de criação dentro da escola exige o esforço consciente do professor para não se render às armadilhas sutis do sistema que desmobiliza as energias, a confiança, o entusiasmo e o compromisso de todos (SOARES, 2010, p. 26).

O Teatro carrega em si uma potência, na medida em que se estabelece de uma forma articuladamente imprevisível e, justamente por isso, encontra brechas necessárias dentro do sistema escolar, conforme Moraes identifica:

Essa possibilidade tática está no fazer teatral, que permite uma mobilidade de ensino e um processo de construção de conhecimento que foge às regras do que já está imposto, pois sua ação educativa traz embutida a imprevisibilidade de criação no momento da aprendizagem, e a possibilidade de se construir o espaço praticado de uma relação sólida entre teatro e educação (MORAES, 2011, p. 53).

Portanto, é possível afirmar que o professor de Teatro quando não esmorece frente às dificuldades desse sistema, quando demonstra uma atitude propositiva como docente, quando busca experimentar novas maneiras de ensinar e criar teatro junto com seus alunos, inventa formas de resistir e transgredir ao que já está estabelecido dentro da escola, como pondera Icle:

O teatro, contudo, por mais institucionalizado e representante da vida burguesa que possa ser, guardaria (essa é a nossa esperança como educadores) um laivo de potência dionisiaca: tendência que levaria a uma desestabilização do dado, do idêntico, da regra; haveria na atividade teatral, portanto, algo de transgressor, uma alternativa à disciplina (ICLE, 2011, p.72-73).

Tomado por essa atitude de resistência, recusando-se a se deixar abater pela falta de estrutura e investimentos em educação, numa esfera política mais ampla, e a se deixar levar pelo fluxo da rotina e do fazer escolar que tolhem as energias, numa esfera particular, o professor de Teatro é capaz de fazer a diferença para a renovação desse sistema, trazendo “novos ares” para a noção de ensino-aprendizagem na escola.

1.3 Criação Artística e Encenação

Durante um longo período da história do ensino do teatro, as noções de *processo* e *produto* pareciam ocupar lados opostos, mantendo objetivos pedagógicos muito distintos e práticas metodológicas diferentes entre si. De modo geral, os professores de Teatro atuantes no sistema escolar, elegiam para seu fazer docente uma dessas possibilidades a qual se aliavam de forma teórico-prática. Parecia ser necessário tomar partido, escolher de que lado se desejava estar, o que gerava uma tensão didático-pedagógica. Depois de muito empenho na superação conceitual dessa dicotomia, ainda hoje se observa a prática do teatro aliada a uma ou a outra perspectiva. Segundo Joaquim Gama:

A polêmica entre a primazia do processo ou do produto teatral dentro de instituições escolares pode parecer uma discussão já ultrapassada, uma vez que diversos autores brasileiros e estrangeiros já discutiram esta questão e muitos deles defenderam a ideia de que o teatro na escola deve priorizar o processo de auto-expressão e criação dos alunos. Mas se olharmos mais atentamente para esse tema, veremos que a dicotomia existente entre o processo e o produto ainda não foi superada (GAMA, 2002, P. 264).

Em acordo com Koudela e Almeida Junior, “a dicotomia entre o processo e o produto teatral, dentro do ensino de teatro, pode ser compreendida com base em duas concepções metodológicas distintas (2015, p.144)”. Desse modo, neste item proponho-me a discorrer sobre o conflito ainda existente entre processo e produto, a partir da análise das abordagens metodológicas que ratificaram essa separação, na busca de caminhos para ir além, vislumbrando transformações no horizonte pedagógico de criação e encenação teatral na escola atualmente.

1.3.1 Quando “os fins justificam os meios”

Segundo a pesquisadora e professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2000, p. 50), a forma de abordagem que “é considerada a representante ‘clássica’ do ensino tradicional em teatro” e que se preocupa prioritariamente com o resultado (ou com o também chamado

“produto final”) é aquela mais conhecida como *Teatro Escolar*, que se caracteriza pela encenação de peças teatrais, geralmente ilustrativas sobre um tema ou em comemoração a uma data festiva da escola, que são apresentadas pelos alunos em eventos abertos à comunidade escolar.

O professor partidário dessa forma de abordagem tende a adotar uma postura mais autoritária e diretiva e não se preocupa em promover um processo de criação e ensaios de forma lúdica e participativa, ou seja, não incentiva a criação espontânea por parte dos seus alunos, justamente por estar excessivamente focado em um resultado “satisfatório” (de acordo com os seus próprios parâmetros e expectativas) a ser alcançado em pouco tempo de ensaios. O que ainda se observa no ambiente da escola e é exposto a seguir por Prestes:

[...] no que tange ao ensino do Teatro, sabemos que ele esteve e ainda está atrelado a concepções e posturas educacionais equivocadas, que estão relacionadas muitas vezes ao mito do talento na Arte ou a uma visão que compreende o teatro com um fim didático ou decorativo (PRESTES, 2014, p. 29).

Essa visão reducionista do fazer teatral, acaba por limitar continuamente seu espaço na escola, corroborando para que o Teatro siga sendo tratado de maneira inadequada perante as demais disciplinas da grade curricular.

Nesse sentido, considera-se que o professor se orienta pela concepção pedagógica empirista, pois restringe a ele mesmo o conhecimento teatral a ser “transmitido” aos seus alunos, assumindo as diretrizes e decisões a serem tomadas na cena ou fora dela. Esse modelo de teatro relaciona-se com uma forma preponderantemente diretiva de ensino tradicional e que, apesar de muito questionada e apontada como ultrapassada, ainda se faz presente nas nossas instituições escolares.

É muito comum, o professor de Teatro ser visto por diversos setores da escola como um profissional capaz de contribuir diretamente com os eventos do calendário letivo e, por isso mesmo, ser requisitado para preparar uma cena, uma peça, ou uma apresentação em oportunidades

festivas abertas à comunidade escolar. O que acaba sendo recorrente também é o profissional de Teatro não saber como se colocar frente a essas demandas, de forma que não se negue a colaborar e, ao mesmo tempo, não exponha seu trabalho e seus alunos de forma inadequada ou precipitada. A professora e pesquisadora Célida Salume Mendonça expõe sua visão do problema:

(...) muitas escolas particulares contratam professores de teatro visando à preparação de montagens em curto espaço de tempo e priorizando apenas o produto final, independentemente das condições em que esse processo é desenvolvido (MENDONÇA, 2013, p.125).

Possivelmente, as instituições da Rede Privada de ensino acabam tendo mais poder de interferir no plano de trabalho do professor, por esse ser um funcionário contratado e passível de demissão. No entanto, essa situação apresenta-se também para docentes de escolas públicas, que em muitos casos se sentem até mesmo coagidos frente a essa realidade. O que não costuma ser levado em consideração, nem por parte do professor e tampouco da direção da escola, é a consequência (muitas vezes funesta) que esse trabalho promove para o aluno que dele é obrigado a participar, conforme explica Santos:

O caráter *glamourizado* dessas práticas parece encobrir os seus efeitos negativos à educação estética, à atitude cooperativa e à autonomia de pensamento: a supervalorização do “produto” não condiz com os interesses e desejos das crianças. (...) Ou seja, os responsáveis pela instituição escolar parecem não atentar para o despropósito e a desproporção desse tipo de abordagem; parecem não perceber a falta de sentido dessas práticas sacrificantes que expõe crianças e jovens a prolongados e repetitivos ensaios, a propostas óbvias, ao exibicionismo, ou a constrangimentos (...) (SANTOS, 2012, p. 18) [grifo da autora].

Em acordo com a pesquisadora Taís Ferreira, o que tende a faltar nesse tipo de proposta teatral é a sua dimensão lúdica:

[...] esse formato de experiência teatral raríssimas vezes compreende a dimensão lúdica, ou seja, a possibilidade de experienciar o teatro como jogo com o outro e como espaço de criação. Quase sempre, nesse modelo, as crianças devem obedecer a comandos preestabelecidos, a histórias preexistentes, às marcações, às entradas e saídas de cena ensaiadas pelo professor, que se torna uma espécie de ‘diretor de teatro nos moldes antigos’, quando o diretor era o criador absoluto do espetáculo e os atores quase marionetes sem poder de decisão ou criação dentro do todo que é o espetáculo (FERREIRA, 2012, p. 16).

A partir dessas considerações é possível afirmar que nessa forma de abordagem diretiva subtrai-se dos alunos a possibilidade de jogar, que é visto como aquilo que dá vida ao teatro, tanto durante a sua criação, quanto em uma apresentação frente ao público.

A partir de estudos de linha construtivista, o jogo cumpre um papel determinante no desenvolvimento da infância. Através das diferentes formas de jogar, desde os jogos funcionais, os jogos simbólicos e os jogos com regras, a criança, desde os primeiros meses de idade, vai buscando satisfazer suas necessidades básicas, de ordem simbólica ou de socialização e, assim, vai desenvolvendo sua inteligência ao ir se experimentando no mundo de forma lúdica. Conforme Santos, ao referir-se sobre o jogo simbólico, em acordo com os estudos de Jean Piaget (1946):

Essa experimentação permite à criança ampliar sensivelmente a compreensão sobre o mundo que a cerca, dominar as suas próprias ações em relação aos objetos e tomar consciência das possibilidades transformadoras das suas ações sobre eles, ou, do poder da sua imaginação dramática (SANTOS, 2012, p. 27).

Como parte essencial do teatro, o jogo relaciona-se intimamente à capacidade de improvisação do ator, de lidar com o que acontece no “aqui e agora”, de estar aberto, disponível para o encontro com o outro. Na forma diretiva de abordagem, o aluno não é preparado para isso e nem lhe é dado o espaço para tanto. Em suma, pode-se dizer que a possibilidade de viver uma experiência teatral é subtraída.

Nesse sentido, os estudos de Jorge Larrosa apontam que uma experiência é uma “abertura para o desconhecido, para a incerteza, não um caminho para um objetivo previsto (LARROSA, 2002, p. 28)”, ao contrário do que acontece quando o professor de Teatro traça um roteiro que deve ser seguido minuciosamente por seus alunos-atores.

O que decorre, a partir daí, é um tipo de teatro que denomino de *institucionalizado*, por ser proveniente especificamente da instituição “escola”, onde se promove ainda hoje essa forma de ensino. Convém também lembrar que, na instituição escolar surgem, muitas vezes, concepções “senso comum” que banalizam o Teatro, como por exemplo, a crença de que qualquer professor pode conduzir um processo de montagem teatral com seus alunos. Isso ocorre, tanto pela desvalorização da área artística e dos seus profissionais, como pela ideia de que com crianças ou adolescentes pode ser realizado apenas um “teatrinho”, ou seja, algo menor, ilustrativo e sem um sentido e um pensamento estético. Conforme Ferreira:

Isso acaba por acarretar uma visão equivocada da função da arte e do ensino do teatro, desvalorizando tantos processos criativos como o espaço de expressão das crianças, calcando esses eventos no exibicionismo e na espetacularização vazia de sentidos estéticos e de experiências. E muitas vezes pais e professores são coniventes com essas situações, justamente por desconhecerem o potencial e as funções da arte na vida e nas relações de ensino-aprendizagem na formação de seus filhos. Em medida menor (com aparatos menos dispendiosos e com muito TNT, ousaria dizer), as escolas públicas também cometem esse mesmo equívoco. E o que trago aqui, antes de ser um julgamento, é a exposição de uma realidade, de fatos corriqueiros nas programações das atividades escolares anuais de escolas de todo país que acabam sendo entendidas como o “teatro nas escolas” (FERREIRA, 2012, p. 16).

Sob essa perspectiva, o teatro *institucionalizado* tende a criar um padrão que restringe tanto a arte, como o potencial dos alunos, que são colocados em cena de forma impositiva e desleixada. Verifica-se, além disso, um didatismo excessivo que sufoca os participantes do processo e enfoca apenas no resultado (que geralmente vem acompanhado de uma

mensagem ou uma moral). O teatro *institucionalizado* torna-se, assim, um “arremedo” de teatro.

Da mesma forma, o conhecimento (não só teatral, mas também de outras disciplinas do currículo) é tratado na escola, muitas vezes, de maneira a se tornar *institucionalizado*, já que não se abre espaço para o “saber da experiência”, que, em acordo com Larrosa (2002), é aquele que se dá na relação entre conhecimento e vida humana, ligado diretamente ao seu aprendiz. A experiência não se exercita, ela acontece. Ao contrário do que muitas vezes ocorre na escola: uma sucessão de tarefas, trabalhos e atividades a cumprir. Na escola, parece que tudo é feito para que a experiência não ocorra, afinal de contas, experiência é tempo, experiência é envolvimento, e, no ambiente escolar há pouco espaço e tempo para a descoberta espontânea. As palavras de Becker sobre o saber escolar ilustram essa questão:

A sala de aula – e inclusive o laboratório – prefere a reprodução de conhecimentos já elaborados, em vez do arrojo na busca de conhecimentos novos. Na base disso, encontra-se uma inércia no sentido do exercício da crítica epistemológica. É essa mesma inércia que privilegia comportamentos reprodutivistas no lugar que deveria ser ocupado pela busca da reconstrução metodológica contínua (BECKER, 2003, p. 107).

Sob essa perspectiva, observa-se que o processo de ensino-aprendizagem na escola ainda está arraigado a metodologias tradicionais que se preocupam muito mais com a produtividade e que consideram o aluno como “tábula rasa”. Numa pesquisa anterior¹⁵, também realizada no meio escolar, constato:

No meio escolar [...] ainda existe uma defasagem de abordagens metodológicas [...] que procurem vincular o conhecimento às experiências vivenciadas pelo aluno. Pode-se dizer que ainda ocorre uma separação entre o saber pré-estabelecido por cada disciplina do currículo

¹⁵ Pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS (2012), sob orientação do professor Doutor Clóvis Dias Massa, intitulada: *O Hábito Habitável: a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre*.

escolar e a vida de cada sujeito. É difícil para o professor fazer essa ligação entre o que está registrado concretamente nos livros e a “vida lá fora”, por exemplo, mas torna-se mais complicado ainda para o aluno fazer essa operação por conta própria. A necessidade de “bons resultados” torna o processo de ensino atrelado a um tipo de método que tem a “decoreba” como a forma mais fácil para o alcance desses objetivos. Contudo, a apropriação de novos conhecimentos advém, ao contrário, daquilo que a pessoa teve a oportunidade de conhecer na prática, através de outros meios que o torne próximo do objeto de conhecimento (ROCHA, 2012, p.25).

1.3.2 Processo em detrimento do produto: o jogo pelo jogo

Em contrapartida, a valorização do “processo” em detrimento do produto é defendida pelo *Child Drama* (de Peter Slade, de origem inglesa), na qual a expressão e o desenvolvimento “natural” da criança são enfatizados, em oposição aos modelos tradicionais de ensino. Dessa forma, essa concepção da metade do século XX, centrou-se, principalmente, na ação e na importância da criança no processo educativo.

Essa mudança ocorreu a partir do movimento da Escola Nova, profundamente influenciada pelos pensamentos do filósofo John Dewey, que passou a levar em conta as necessidades da criança e suas condições de desenvolvimento psicológico. Essa perspectiva epistemológica relaciona-se a uma abordagem do ensino do Teatro, que leva em consideração os saberes trazidos pelos alunos, retirando do professor o papel de autoridade máxima em sala de aula. Para Koudela:

A incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformam em justificativa para o ensino do teatro (KOUDELA, 1984, p. 19).

Nessa corrente, observa-se uma busca de separação entre o conceito de teatro e drama infantil, como se fossem noções e práticas

apartadas entre si. O teórico e professor Flávio Desgranges expõe que o jogo dramático infantil é encarado por Slade como um comportamento natural e não como atividade especificamente artística, como ele acrescenta: “Estes jogos não são, portanto, compreendidos como atividade teatral pelo autor, já que não se estabelece uma relação palco-plateia, ou a preocupação de construção de um discurso cênico (DESGRANGES, 2006, p. 93).”

Sob essa perspectiva, a disciplina Teatro, como campo de conhecimento, perde suas especificidades e os princípios sobre o que fundamentam seu ensino. Para Koudela, “a generalidade destes objetivos e a ênfase no desenvolvimento da personalidade resulta talvez de um preconceito que ainda hoje cerca o ensino do teatro (KOUDELA, 1984, p. 24)”.

Portanto, sem uma finalidade artística, essa forma de proposição do jogo no meio escolar não desenvolve a linguagem teatral como um objeto de conhecimento, capaz de sugerir mudanças e saberes aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Gama, referindo-se à abordagem do *Child Drama*:

Se, por um lado, as novas propostas do ensino de teatro romperam com as produções ligadas às comemorações festivas e trouxeram uma atividade dramática mais viva e participativa para dentro das escolas, além de mais vinculada com a elaboração de experiências produzidas pelos próprios alunos, por outro lado, parecem ter sido excluídos dos planejamentos objetivos que demonstrassem uma preocupação com o ensino de teatro enquanto área de conhecimento humano. Esta atitude provocou a dicotomia entre o processo e o produto dentro da sala de aula. Estabeleceu-se a primazia do processo, com a exclusão do produto (GAMA, 2002, p. 266-267).

Em acordo com Santos, essa visão puramente espontaneísta prejudica o entendimento da Arte como forma de conhecimento, reduzindo-a a objetivos psicológicos. Assim, a priorização do processo sobre o produto não parece ser uma conduta que valorize os saberes específicos do fazer teatral:

Em oposição radical à diretividade da ação pedagógica, evidencia-se a instauração de práticas amparadas por posturas *laissez-faire*, calcadas na ideia de valorização do “processo” em detrimento do “produto” teatral, em que se observa a tendência à desvalorização da aprendizagem dos elementos fundamentais do teatro, o que acarreta o afastamento do ensino das disciplinas artísticas dos seus objetivos específicos (SANTOS, 2012, p. 59) [grifo da autora].

A concepção epistemológica que guia essa abordagem do ensino do Teatro é o apriorismo ou inatismo, que compreende o sujeito do conhecimento como um ser “pronto”, que traz, desde o nascimento características inatas, que apenas esperam por um estímulo para “brotarem”. Tal concepção acredita no talento, do qual a aprendizagem prescindir. O conhecimento vem com o sujeito, por isso, o ensino perde sua importância. Nesse sentido, Desgranges lança uma série de perguntas que revelam a fragilidade dessa forma de abordagem:

Mas se esse jogo de faz-de-conta é atividade natural da criança, por que então a presença do adulto? Se ele pouco pode ganhar em eficácia com a presença do professor e com a sua integração à escola, por que fazê-lo? A perspectiva educacional da atividade dramática não se potencializa ao tratarmos o teatro enquanto linguagem (DESGRANGES, 2006, p. 93)?

1.3.3 Afirmar a resistência

Por outro lado, o teatro compreendido como um sistema de conhecimento apresenta-se contemplado pelas teorias do *Jogo Dramático* e dos *Jogos Teatrais*, por primarem pela ampliação das possibilidades criativas do aluno, através do trabalho cooperativo e, ao mesmo tempo, em busca de sua autonomia.

A partir de uma perspectiva construtivista, essas teorias do Jogo vêm a superar as abordagens de fundo empirista, de um lado, e apriorista, por outro, levando ao questionamento do uso dessas formas no meio escolar, conforme a colocação de Santos:

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) [grifo da autora].

As premissas básicas em comum do *Jogo Dramático* e dos *Jogos Teatrais* são, entre outras, o respeito à liberdade de criação dos jogadores, a participação efetiva do professor isenta de autoritarismo e a avaliação por parte dos jogadores-espectadores. Essas abordagens partem de uma concepção epistemológica interacionista e construtivista, que compreende a relação entre o ensino e a aprendizagem como dialógica, relacional. Portanto, se mostram como um caminho para o ensino do Teatro na contemporaneidade. De acordo com Santos:

Ao partirem da oposição radical às soluções previamente planejadas e pressuporem a prática teatral e a ação pedagógica em permanente avaliação, as abordagens do *Jogo Dramático* e dos *Jogos Teatrais* tendem a afastar-se tanto das práticas repetitivas e autoritárias, voltadas para o produto final, quanto das abordagens psicologizantes, desvinculadas de objetivos especificamente artísticos (SANTOS, 2012, p. 24) [grifo da autora].

Viola Spolin (2008), precursora da abordagem dos *Jogos Teatrais*, afirma que todas as pessoas são capazes de atuar; e desconstrói a noção senso comum de talento, tratando-o como uma capacidade individual para experienciar. Na sua metodologia de trabalho, o termo experienciar significa penetrar no ambiente e envolver-se totalmente, nos níveis intelectual, físico e intuitivo. Assim, se o ambiente permitir e o indivíduo também, o segundo aprenderá muito com o primeiro. Ou seja, para viver uma experiência criativa é necessário envolvimento e liberdade. Por isso,

a proposta está pautada no jogo, pois através do próprio ato de jogar as habilidades e técnicas são desenvolvidas e, quanto mais o indivíduo se entrega ao jogo, mais ele consegue aprender. É um sistema de retroaprendizagem, do qual a diversão não está apartada.

Além disso, o jogo estimula a inventividade do participante, chamado de jogador-ator, que busca encontrar suas próprias soluções aos problemas do jogo, assim, para o qual não há uma só resposta. Os jogadores deverão lidar com imprevistos próprios do momento, o que leva ao senso coletivo e à espontaneidade, tornando-os ainda alertas e ágeis para resolver todo tipo de situação. Dessa forma, o jogo mostra-se como um meio potencial para a aprendizagem teatral, pois através dele o aluno aprende a partir de sua própria prática, não restringindo o conhecimento exclusivamente ao professor. Como explica Spolin:

Sem uma autoridade de fora impondo-se aos jogadores, dizendo-lhes o que fazer, quando e como, cada um livremente escolhe a auto-disciplina ao aceitar as *regras do jogo* (“desse jeito é mais gostoso”) e acata as decisões de grupo com entusiasmo e confiança. Sem alguém para agradar ou dar concessões, o jogador pode, então, concentrar toda sua energia no problema e aprender aquilo que veio aprender (SPOLIN, 2008, p. 6) [grifo da autora].

Essa forma, permite desvincular o processo de aprendizagem de um esquema de aprovação/desaprovação, próprio do autoritarismo e, com isso, o aluno tende a adquirir maior liberdade pessoal para experienciar o jogo. Para tanto, cabe ao professor livrar-se das tendências de julgamento limitadas ao “bom e ruim” e buscar construir uma relação de igualdade, na qual o professor age como um guia do trabalho. Além disso, é imprescindível a busca por um relacionamento de grupo saudável, baseado na participação de todos, do qual são eliminadas as tensões decorrentes da competitividade.

Nos *Jogos Teatrais*, a atenção do professor e de todo o grupo estão voltadas para um Ponto de Concentração (POC) na solução de um problema, e isso acaba por tornar-se um meio para que o jogador-ator

possa concentrar-se, de forma orgânica e livre, com a proposta de cada jogo.

A outra forma de abordagem denominada *Jogo Dramático*, surgido na França no início do século XX, e desenvolvido por Jean Pierre Ryngaert, entre outros pesquisadores da área, caracteriza-se como uma atividade cênica grupal, através da qual os envolvidos buscam diferentes possibilidades de criação e podem rever suas propostas, apresentando-as novamente.

Desse modo, o *Jogo Dramático* tende a constituir um instrumento de análise do mundo e da arte, já que busca questionar comportamentos sociais e romper com propostas teatrais calcadas em modelos cênicos dominantes, promulgados pelos veículos de comunicação de massa.

Conforme explica o Ryngaert: “O jogo é um recurso contra condutas rotineiras, ideias preconcebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos (RYNGAERT, 2009, p. 60)”.

Observa-se, nesse tipo de abordagem, uma busca sem limites por ampliar a capacidade de jogo do participante, através da presença cênica, da disponibilidade, da escuta, da predisposição a acolher novidades, que são por si só atitudes humanistas a serem desenvolvidas tanto no jogo, como na vida.

Outra característica relevante do *Jogo Dramático* é sua escolha por uma “teatralidade assumida”, que se reflete tanto na prática dos jogadores, como no resultado estético dos jogos. Nesse sentido, a proposta dos jogos não está calcada em uma busca pelo realismo, ou seja, não busca a reprodução da realidade. Tampouco, busca levar o espectador a um processo de ilusionismo. Mas, pelo contrário, investe na construção original de convenções próprias do fazer teatral, sem uma preocupação em esconder seus artificios. Como afirma Ryngaert: “é utilizando o artifício, afirmando plenamente a teatralidade, que o jogo dramático se transforma num instrumento de análise do mundo (RYNGAERT, 1977, p.70)”. Dessa maneira, o *Jogo Dramático* afasta-se da realidade (em termos estéticos), mas sem deixar de ser influenciado por ela, analisando-a e questionando-a através dos jogos.

Desgranges reflete sobre o papel do professor na coordenação do *Jogo Dramático*:

A atenção do coordenador para que a prática teatral desenvolvida nas oficinas esteja provida de uma estética que efetive uma análise do mundo lá fora, se relaciona também com a vontade de que o processo não estacione em mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa [...]. Mas que se favoreça, nas oficinas, o surgimento de um teatro que analise os gestos e atitudes atuais, e que não se apresente enquanto reproduzidor irrefletido de comportamentos usuais (DESGRANGES, 2006, p.95-96).

Desse modo, o uso de um texto dramatúrgico ou de outro gênero não se apresenta como fundamental para as criações originadas do *Jogo Dramático*. Nos jogos, a palavra é usada, geralmente de forma espontânea e improvisada; e os diversos elementos do fazer teatral, como por exemplo, o espaço cênico, os objetos, a cenografia, o figurino, os sons, o texto, dentre outros, juntamente com o ator, e suas ações e palavras, constituem materiais a serem explorados pelos jogadores da cena.

Dessa maneira, é possível compreender que os *Jogos Teatrais* e o *Jogo Dramático* estão em consonância e apresentam características similares, que dialogam entre si. Ambas as formas valorizam e incentivam a liberdade dos participantes, que devem construir sua própria autonomia para criar, inventar propostas cênicas originais e espontâneas e improvisar “soluções” para cada proposição. Para tanto, um clima cooperativo precisa ser instaurado no grupo, ou seja, a coletividade também é valorizada como uma proposta de trabalho. Nesse sentido, as propostas são decididas em conjunto, sem que o poder se encontre na figura autoritária do professor. Assim, os alunos-jogadores que compõem, em um determinado momento, a plateia de uma cena, são fundamentais para o processo, e, através de seus comentários e análises, colaboram com o grupo de colegas que estão na cena. Dessa forma, se instaura um ambiente propício ao diálogo e à escuta de todos os envolvidos no processo, valorizando cada participação. O grupo como um todo é motivado a falar e a escutar seus membros, desenvolvendo o

respeito e a generosidade. A partir das reflexões levantadas pelos espectadores, é possível refinar cada vez mais o trabalho e os aspectos da arte teatral. Todos aprendem juntos com a experiência vivida e apresentada por cada grupo que compõe a turma. Tanto nos *Jogos Teatrais* como no *Jogo Dramático*, o professor desempenha um papel fundamental, porém, não como autoridade máxima, como aquele que pensa, elabora e decide sozinho o que vai ser criado, impondo um processo diretivo; tampouco como aquele que, confiante no potencial criativo dos seus alunos, os deixa completamente “soltos” sem qualquer interferência ou intervenção pedagógica que lhes acrescente; mas como uma figura que propõe, participa e age como guia para o trabalho, tornando-se parceiro dos seus alunos em todas as etapas da aprendizagem e da criação teatral.

Nessa medida, os *Jogos Teatrais* e o *Jogo Dramático* constituem formas de abertura de novas portas para o fazer teatral em sala de aula, pois se afastam de concepções pedagógicas de cunho empiristas e inatistas, afirmando-se como propostas teatrais-educativas que visam à aprendizagem do teatro sem desconsiderar o aluno e suas capacidades expressivas, valorizando o grupo como elemento fundamental em uma prática que busca desenvolver junto habilidades “técnicas” do teatro e aspectos humanistas e sociais.

De modo geral, considera-se que as aulas de teatro que partem das premissas do *Jogo Dramático* não têm por objetivo principal a montagem de espetáculos, contudo, conforme Desgranges:

O coordenador, em consonância com o grupo, pode, no entanto, querer apresentar uma peça, ou uma breve cena, ou um exercício teatral aberto a terceiros, mesmo que seja para guardar os rastros de um trabalho. Ou ainda para aprimorar o processo, colocando-o em um outro estágio de desenvolvimento (DESGRANGES, 2006, p. 99).

Nessa perspectiva, o trabalho cênico a ser desenvolvido junto aos alunos origina-se de um desejo coletivo. Para Desgranges, os propósitos a serem levados ao público precisam representar a consequência de um

processo de investigação promovido por todos do grupo, e não apenas pelo professor.

O procedimento inverso ocorre quando o professor “na ânsia por conseguir aquilo que considera um ‘bom resultado’, acaba por sufocar a experiência investigativa dos participantes (DESGRANGES, 2006, p. 99)” e, dessa forma, provoca um empobrecimento tanto artístico como pedagógico ao trabalho. O que ocorre a partir daí é que os alunos, não necessariamente se apropriam do produto cênico que irão apresentar e as possibilidades teatrais dos integrantes do grupo não são devidamente exploradas. Isso explica porque se costuma ver nas apresentações escolares, alunos perdidos em cena, ou alheios ao sentido da cena. Justamente por terem sido conduzidos de forma diretiva, recebendo todo tipo de imposições, os alunos não se apreenderam das ações da cena, simplesmente reproduzem, quando muito, as indicações do professor. Assim, parece ser necessário haver uma tensão entre a liberdade de criação do grupo de alunos e a interferência crítica do professor.

Em relação à abordagem dos *Jogos Teatrais*, Spolin considera que o produto cênico precisa emergir, não de maneira diretiva e impositiva, mas construído através de sucessivas experiências:

Quando um objetivo aparece fácil e naturalmente e vem de um crescimento e não de uma força compulsiva, o resultado final, seja ele um espetáculo ou o que quer que seja, não será diferente do processo que levou a esse resultado. [...] Se procurarmos apenas o sucesso, quantos valores humanos não serão perdidos? E quanto não estaremos privando a nossa forma de arte (SPOLIN, 2008, p. 10-11)?

Para Spolin, o produto origina-se do processo de criação em si, e não de algo exterior ao processo. Por isso, o enfoque das aulas não é o “sucesso”, mas o que decorre como consequência de um processo de trabalho. Ou seja, em um entendimento equivocado de que “os fins justificam os meios”, tudo poderia ser feito para se chegar a esse resultado “ideal”, sem um cuidado com o *como* “chegar lá”.

Contrária ao enfoque pedagógico de buscar a qualquer custo uma obra final, Spolin considera:

Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos, e não trabalhar compulsivamente por um resultado final. Sempre que nos encontrarmos [...] deve haver o momento do processo, o momento do teatro vivo. Se deixarmos isto acontecer, as técnicas de ensino, direção, atuação, de desenvolvimento de material para improvisação de cena, ou o modo de trabalhar uma peça formal surgirá do interior de cada um e aparecerá como que por acidente. É a partir da vontade de compreender o *processo orgânico* que o nosso trabalho se torna vivo (SPOLIN, 2008, p. 17-18) [grifo meu].

Assim, o que Spolin chama de *processo orgânico*, é uma forma de proposição pedagógica que entende o produto como resultante do empreendimento de um percurso criativo, como sua derradeira consequência.



Obrigado, Maruja. Por me tirar da minha zona de conforto e fazer algo grandioso, algo diferente e novo. Apresentar histórias sobre a adolescência, é algo que vou contar até para meus futuros netos. Foi uma experiência magnífica que guardarei no coração para sempre. Talvez, se minha paixão por atuar e ser outros personagens aumentar, eu possa seguir esse caminho profissionalmente. Vir a ensaios, decorar falas, agir para o bem de algo maior foi totalmente agradável, espero repetir a dose algum dia novamente.

Cláudio, turma 92.



2. TEATRO E PEDAGOGIA NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo pretendo trazer propostas e concepções para o ensino-aprendizagem de Teatro que possibilitem uma atualização dessa prática no contexto da Educação Básica, em consonância ao fazer teatral contemporâneo, visando à renovação do olhar sobre o processo de encenação no meio escolar. Os aspectos aqui analisados, serão posteriormente retomados no capítulo 4 deste trabalho, no qual as teorias mencionadas são relacionadas à prática da pesquisa de campo realizada.

2.1 A emergência do *processo-produto*

Como já foi ressaltado no primeiro capítulo deste trabalho, a oposição entre processo e produto, embora muito criticada e aparentemente vencida entre os teóricos do campo da Pedagogia do Teatro, ainda é uma realidade observada no meio escolar. Essa divergência expressa antigas concepções ultrapassadas, na medida em que, condicionam os processos de teatro na escola à escolha de um caminho metodológico, em detrimento do outro. Conforme Koudela e Almeida Junior explicitam a seguir:

No âmbito educacional, muitas vezes o produto teatral ainda é encarado como algo menor, de valor insignificante para o aprendizado dos alunos. No processo de ensino e aprendizagem teatral, em escolas de educação básica, persiste a ideia de que o processo, quando bem realizado, por si só, já determinará um produto: alunos capazes de se expressarem com desenvoltura e com capacidade criativa (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 144).

Atualmente se mostra necessário superar essa antiga dicotomia, com vistas ao estabelecimento de caminhos alternativos para o ensino do Teatro, no que concerne à criação artística e seus procedimentos. Na minha pesquisa de Doutorado busco estabelecer, a concepção aqui denominada *processo-produto*, de forma a pensar e discutir esses dois conceitos como indissociáveis.

A partir dos dados produzidos ao longo da pesquisa, a perspectiva é analisar como tais conceitos se relacionam contemporaneamente e como podem contribuir para novas possibilidades epistemológicas no campo da Pedagogia do Teatro, questões contempladas no capítulo 4 deste trabalho. Ou seja, a partir da investigação das relações entre *processo* e *produto* e da possível superação dessa antiga dicotomia, busco compreender como se dá a integração desses conceitos e em que medida a cooperação entre eles possibilita modificações nos modos de ensinar e aprender teatro na escola.

Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*, que preveem a criação e a apresentação cênicas na escola, o professor de Teatro passa a assumir-se também como encenador e, dessa forma, “o processo de montagem de uma encenação torna-se o campo didático e experimental para a aprendizagem teatral (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 144).”

Isso afirma a escola como um espaço potencial para o fazer artístico do teatro na atualidade; e afirma também a figura do professor como coordenador do processo de criação dos alunos, que necessita conhecimentos acerca dos procedimentos para a instauração de projetos de encenação. Nesse sentido, cabe questionar: até que ponto o processo de formação docente em Teatro oportuniza experiências que possibilitem ao futuro profissional construir os conhecimentos teórico-práticos necessários à sua atuação como professor-encenador? Dito de outro modo: o profissional licenciado em Teatro possui saberes, experiências e instrumentos metodológicos que lhe capacitem a coordenar um processo de encenação?

Conforme Mendonça, muitas vezes, por despreparo, o professor de Teatro não se sente capaz de desenvolver processos de montagem e desconhece métodos de preparação, conforme explica a seguir: “Podemos observar, pelo relato de experiências de ensino de teatro na escola, um desenvolvimento dicotômico entre processo *versus* produto, ou ainda formas reprodutivas ou limitadas do fazer teatral (MENDONÇA, 2013, p.123)”. Ou seja, na realidade escolar, ainda são muitos os professores

de Teatro que não sabem como lidar com essas duas “demandas”. Não tendo conhecimentos sobre procedimentos de criação ou metodologias de criação cênica, esses profissionais sentem-se despreparados para o desenvolvimento de processos com vistas ao compartilhamento com o público, e, assim, privam seus alunos dessa experiência fundamental à prática cênica.

Dessa forma, acredito que a perspectiva de integrar processo e produto, possibilita a superação do preconceito de que Arte na escola é um conhecimento inferior a todos os outros, reconhecida como mera recreação. Gama discorre sobre essa forma reduzida de compreender o teatro no meio escolar:

Em geral, o objetivo estava pautado no prazer que a atividade teatral poderia oferecer. Concomitantemente, alguns educadores acreditavam que um processo teatral vinculado à expectativa de um produto reduziria a atividade teatral à simples tarefa de produção de espetáculos, favorecendo os atores mais habilidosos na arte da representação e estabelecendo a exclusão dos que não se sentiam capazes de atuar diante de uma plateia (GAMA, 2002, p.32).

Por outro lado, aponta avanços a esse respeito:

[...] estudos nesta área avançaram nas discussões e declararam 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 e artísticos claros, participativos e criativos (GAMA, 2002, p.33).

Assim, contemporaneamente, a concepção aqui denominada *processo-produto* abre as portas para procedimentos de criação na escola que atendam às necessidades de todos os envolvidos, numa perspectiva de superação da visão dicotomizada da aprendizagem em teatro. No mesmo sentido, Santos reforça o perigo desses dois extremos e propõe um caminho alternativo:

Em uma mão, a conduta autoritária em que o produto é supervalorizado e frequentemente não provém da criação genuína do aluno; em outra, o apriorismo espontaneísta e

frustrado do jogo pelo jogo, em que muitas vezes os critérios de avaliação técnica inexistem e são substituídos pela não-intervenção do professor, de modo a evitar qualquer atitude que afete a livre expressão. Em uma zona intermediária encontraríamos o construtivismo (SANTOS, 2012, p. 58-59).

Nesse sentido, a prática pedagógica construtivista mostra-se como uma abordagem dialógica, que atende às complexidades do ser e fazer da atualidade. Além do mais, essa prática exalta o Teatro como um sistema de conhecimento a ser estudado.

A concepção moderna do ensino de Arte na escola propõe que o Teatro seja encarado como área específica do conhecimento humano e não como uma simples atividade que venha a preencher os momentos sociais e de lazer da escola. Dessa forma, processos e produtos irão se tornar não dicotomizados, gerando processos investigativos que possibilitarão aos alunos e aos professores uma compreensão maior dos elementos envolvidos na Arte Teatral (GAMA, 2002, p.34).

Desse modo, minha pesquisa defende o compartilhamento com o público como parte de um caminho do fazer teatral, no qual a ênfase não está nem no processo e nem no “resultado final”, mas em todas as etapas do fazer criativo. A construção desses estágios (ou cada passo desse caminho), ocorre de forma que seja possível para os alunos extraírem de cada uma delas seu potencial pedagógico. Com uma lógica cíclica, a criação e a apresentação revelam-se momentos complementares, nos quais *processo-produto* se tornam interdependentes. Encarando dessa forma a criação artística dentro da escola, e a partir de uma abordagem interacionista, o professor de Teatro situa sua prática pedagógica na contemporaneidade, conforme pontua Santos:

À luz dessas teorias desenvolvem-se as abordagens de fundo interacionista do teatro na educação escolar, identificadas neste estudo como práticas pedagógicas contemporâneas, na medida em que enfatizam as relações entre teoria e prática, entre fazer e compreender, entre ação e reflexão, e porquanto emergem da necessidade de dar conta de questões levantadas por um modelo de sociedade globalizada e complexa, no qual a prática teatral

representa a ampliação das possibilidades de ação do sujeito ante os desafios do cotidiano (SANTOS, 2012, p.21).

Nessa medida, o fazer teatral da escola passa a contemplar aspectos da forma e do conteúdo como indissociáveis em uma criação artística e, desse modo, as questões estéticas e pedagógicas tornam-se equivalentes.

2.2 A importância do compartilhamento

Alguns aspectos tornam a arte teatral singular e, por isso, o encontro com ela continua sendo diferenciado de qualquer outra manifestação artística. De acordo com o teórico Jorge Dubatti, o teatro, apesar de todas as transformações de suas práticas, em consonância com as mudanças evidenciadas no século XXI, mantém os aspectos de convívio e de resistência, tornando-se uma arte que preserva os seus vínculos ancestrais.

Sustentamos que o ponto de partida do teatro é a instituição ancestral do convívio: a reunião, o encontro de um grupo de homens e mulheres em um centro territorial, em um ponto do espaço e do tempo [...]. União de presenças e intercâmbio direto, sem intermediações nem delegações que possibilitem a ausência dos corpos. Não se vai ao teatro para se estar só: o convívio é uma prática de socialização de corpos presentes, de afetação comunitária e significa uma atitude negativa ante a desterritorialização sociocomunicacional propiciada pelas intermediações técnicas [...] (DUBATTI, 2003, p.17) [tradução minha].

Através desses traços invariantes ao fazer teatral, levantados pelo autor, como os aspectos de reunião, de companhia, proximidade, efemeridade, rito, e o seu caráter de inacabado, constata-se o valor e a importância do compartilhamento do *processo-produto* na escola, também como uma forma de resistência à distância, ao esfriamento das relações e ao convívio virtual dos corpos. Dessa forma, o teatro se

estabelece por sua potência através do momento irrepetível de encontro entre artista e espectador.

Assim, revela-se a importância de ir à cena e compartilhar com a comunidade escolar as criações cênicas dos alunos, com o intuito de exercitar os alunos-atores nesse fazer artístico, bem como gerar a oportunidade desses momentos de aproximação, exaltando a importância do encontro, para além de objetivos espetacularizantes e exibicionistas.

Quando orientados, no sentido da reflexão sobre os diversos elementos de composição cênica, tanto alunos-atores, como espectadores, tendem a valorizar a criação artística apresentada na escola como uma obra de arte inacabada, gerada a partir da curiosidade e da investigação teórico-prática de seus inventores, e não como algo construído de maneira “engessada” e com um “ponto final”.

Afinal de contas, a exposição ao público é o que define o teatro enquanto arte, que só acontece de fato frente a pelo menos um espectador. Por isso mesmo, a necessidade de desconstruir a visão estereotipada da apresentação teatral na escola – como parte de uma visão tradicional e empirista de ensino – e situá-la nas concepções contemporâneas do fazer teatral escolar.

Aos poucos, na medida da prática e da recepção teatral, essas obras criadas nas aulas de Teatro tendem a diferenciar-se, pelo público, daquelas que são apresentadas na escola sem uma preocupação estética aprofundada, de forma rápida e apelativa, apenas para cumprir a tabela do calendário escolar. Como consequência dessa prática de forma recorrente e orientada, está a formação de espectadores mais críticos e com um olhar mais refinado para a cena, contribuindo na constituição de sentido, do gosto estético e do hábito de assistir teatro.

Considera-se que o incentivo por parte do professor de Teatro à exposição das criações cênicas construídas em sala de aula (seja uma cena, uma esquete, peça ou performance) constitui estímulo à autonomia e à valorização das suas próprias produções, possibilitando a formação de sujeitos mais auto-confiantes, responsáveis e criativos.

Por se tratar especificamente de uma construção coletiva, a preparação da apresentação teatral tende a desenvolver o senso cooperativo na turma, já que todos terão que colaborar e, muitas vezes, pensar no que é melhor para o grupo e para o trabalho, antes de pensar em sua própria individualidade. A prática dos ensaios exercita também a paciência, a tolerância, a persistência, o foco, a concentração, o companheirismo, e outras qualidades que despontam como atributos positivos em uma visão educacional emancipatória.

Ou seja, o desafio da apresentação pode ser encarado de forma participativa dentro da escola, desde que atenda às demandas e necessidades dos alunos-atores, indo além das datas comemorativas e da mera reprodução de propostas. Nesse caso, ao mesmo tempo em que o aluno se propõe a mostrar seu trabalho de criação, ele se coloca como “propositor”, um artista em construção, capaz de vencer seus medos ou quaisquer outras barreiras que se apresentem no caminho.

Mendonça expressa a sua visão sobre o cunho pedagógico inerente a uma proposta de criação teatral no meio escolar:

Ao pensarmos na montagem de um espetáculo na escola, pensamos igualmente na aprendizagem proporcionada aos alunos. O fazer teatral facilita o acesso a uma consciência estética, trabalhando, ao mesmo tempo, aspectos poéticos e pedagógicos (MENDONÇA, 2013, p.138).

Então, é possível afirmar que a partir da experiência de apresentação artística, o aluno desenvolve tanto aspectos de sua “inteligência operativa” (FURTH, 2007), como também constrói saberes relacionados ao teatro e ao fazer artístico, além de aspectos afetivos, como a capacidade de se colocar no lugar do outro (através da representação de um personagem) e o senso cooperativo (advindo do trabalho em equipe). A consciência de uma dimensão estética, por exemplo, muitas vezes adquirida através da experiência de ser espectador (quando a escola vai ao teatro), nesse caso advém de um olhar de dentro para fora, fazendo com que o aluno se coloque no lugar do ator profissional e experimente esse papel na prática.

Conforme a pesquisadora Andrea Pinheiro da Silva:

[...] vejo que é na hora da apresentação, no contato com o público, que o aluno desenvolve seu aprendizado. É, por vezes, na resolução dos problemas ocorridos em cena que ele aprende questões relativas ao posicionamento do seu corpo em cena, da sua voz, da sua interpretação. E isso é motivado pelo desejo, pela necessidade de se comunicar com o público: é mediante o jogo comunicacional que o aluno se apropria da linguagem teatral, entabula novas relações com os outros personagens, descobre sutilezas. É a necessidade de comunicar que leva o aluno a aprender. O aprendizado técnico vem a reboque da comunicação (SILVA, 2009, p.3).

Outras tantas qualidades técnicas do fazer teatral podem ser aprendidas a partir da experiência de ir à cena, como: a capacidade de improvisar, a construção aprofundada de um personagem, a projeção da voz, a precisão dos gestos e ações físicas e o estado de prontidão e entrega próprios do “aqui e agora”. Algumas dessas habilidades tendem a ser adquiridas quando vivenciadas em cena, perante o público, visto que se trata de um momento impossível de ser forjado em sala de aula e no qual o aluno-ator vive a arte por inteiro.

Segundo Koudela e Almeida Junior:

Pode e deve-se instaurar um espaço de experimentação que possibilite a investigação de novos modos de fazer teatro. Dessa maneira, processo e produto teatral não são mais dicotomizados e sim amalgamados na relação entre expressão, criação e elaborações cênicas (2015, p. 144-145).

Assim, o fazer artístico e pedagógico se misturam, em uma proposta lúdica que é capaz de levar alunos e professor a construírem juntos e alcançarem um estado de júbilo.

2.3 A perspectiva investigativa

A prática de criação artística engendra em seu fazer o aspecto experimental. O artista de teatro é um experimentador e, em suas criações, ele busca, investiga, questiona a si e ao mundo, constrói,

destrói, reconstrói, até chegar em sua obra, que só consoma na presença do espectador.

A pesquisa artística parte de um anseio, de uma curiosidade do artista e, muitas vezes, desconhece os caminhos e o lugar de chegada dessa jornada. Essa viagem rumo ao desconhecido é própria de quem não teme obviedades, incertezas e erros de percurso. É própria dos que se arriscam em um mergulho no vazio para encontrar novas formas de ser e fazer.

André (2008) faz menção a esse caráter da experiência artística, ao distingui-la dos modos de fazer ciência, e traça objetivos para o ensino preocupado com a experiência criativa:

Ao se diferenciar ciência e arte, distingue-se o conhecimento resultante da experiência artística e o da experiência científica. Enquanto a ciência compreende o conhecimento como resultado de um projeto de pesquisa, com hipóteses e experimentos para sua confirmação, a experiência artística acontece a partir de um início preciso, que produz movimento e não se poderá prever o sentido tomado. Nela, sujeito e objeto se fundem e se confundem. A ação criativa é processo e produz possibilidades, enquanto o experimento científico é projeto e deve produzir produtos acabados. Sendo assim, um programa de ensino em arte, que objetive a experiência criativa, não conduz alunos para realização de uma finalidade técnica ou conteudística e não objetiva a realização de um produto acabado (ANDRÉ, 2008, p.126).

Portanto, a arte necessita ser potencializada na escola em seu caráter experimental, para que ela encontre essa possibilidade de transformação. A arte precisa do frescor, explorar sua capacidade de ser investigativa, “*pesquisativa*”, experimental, com todo esse poder criativo. Então por que é tão difícil trabalhar a arte teatral dessa forma (arejada, aberta e comprometida com a pesquisa) no ambiente escolar?

Como fazer essa mudança? Como explorar essa capacidade experimental do teatro no ambiente escolar? Creio que esse também pode ser um caminho para que o Teatro ocupe um lugar de relevância no currículo escolar, contribuindo com suas especificidades. A pesquisadora Marília Velardi refere-se às peculiaridades da área de Arte:

Isso é, será – e tem sido – indubitavelmente a grande contribuição das Artes para a Ciência. Ser autêntico, original, criativo. Corajoso. Ser capaz de contar histórias, instaurar dúvidas, proporcionar e trazer para a academia de muitas formas as experiências auráticas. Presenças, potências. Assuntos vivos nas Artes que hoje, inspirados por essa área, move cientistas e teóricos de outros campos (VELARDI, 2015, p. 101).

Na minha pesquisa pretendo enfatizar a contribuição das artes para a prática pedagógica e para a construção do conhecimento dentro da escola, capaz de desinstalar modos de ensinar e aprender que se encontram acomodados no lugar-comum, e de questionar a relação educativa. Na forma de ensino-aprendizagem já instaurada no meio escolar, os alunos se acostumaram a receber o conhecimento apresentado pelo professor, que se torna algo distante e desinteressante, já que sempre vem “de fora”. Por isso, muitos estudantes acabam por acomodarem-se em uma zona de conforto e desinteresse pelo saber.

Ao contrário, na forma de ensino proposto pela arte, a experiência artística não tem como ser totalmente ensinada, porque ela precisa ser vivida, de fato, pelos alunos. O professor não é um detentor do conhecimento e nem possui todas as verdades, mas atua como um companheiro de jornada, também disposto a aprender. Mas para que isso aconteça, se faz necessário a disponibilidade e a entrega dos envolvidos nessa experiência, com uma abertura para o desconhecido. Outro fator imprescindível é a curiosidade que anima e instiga o professor e os alunos-artistas, para que eles empreendam uma busca e procurem experimentar e discutir várias formas, instaurando na sala de aula um clima de investigação colaborativa, abrindo-a para o mundo “lá fora”.

No sistema escolar, as noções de praticidade e produtividade são ainda preponderantes no fazer pedagógico, tendendo a impedir um aprofundamento dos conhecimentos e a barrar uma proposição na qual o aluno se envolva como pesquisador, abafando a postura investigativa de buscar e construir os saberes por conta própria. Sobre isso, Becker revela seu ideal de escola:

Eu sonho com uma escola em que alunos de todas as idades a ela se dirijam para trabalhar, para realizar algo, para experimentar, trocar ideias, testar hipóteses, confrontar teorias, cooperar; não apenas para assistir a preleções ou aulas expositivas e se entediar com elas. É melancólico ver alunos chegando à universidade sem qualquer comprometimento, esperando que o professor deposite neles conhecimentos, sem que eles tenham de fazer qualquer esforço. Esse hábito foi condicionado na escola básica, em especial no ensino médio (BECKER, 2017, p. 39).

O professor de Teatro, muitas vezes, contaminado por esse sistema, e ansiando chegar a um “produto final”, abrevia os caminhos para os alunos, que, também impacientes e acostumados a formas passivas de aprender, acomodam-se. A partir dessas considerações, feitas com base em observações assistemáticas e em relatos de colegas professores de Teatro, levanto a hipótese que o teatro feito na escola carece da noção de experimentalismo, próprio do processo criativo, que, por sua vez, implica buscar caminhos próprios, experimentar ideias, pesquisar possibilidades cênicas pelo prazer de investigar. Conforme Koudela e Almeida Junior:

A ideia de processo está ligada à instauração de procedimentos que favoreçam a experimentação teatral. O produto está vinculado à configuração de formas cênicas, com base em *processos de investigações cênicas* (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 144) [grifo meu].

Nas aulas de Teatro na escola, observa-se com frequência, uma ruptura entre o momento das dinâmicas de integração do grupo, atividades preparatórias de aquecimento, concentração e Jogos Teatrais e Dramáticos, para uma proposta de montagem cênica. Ou seja, entre uma fase e outra, falta justamente a instauração do processo criativo investigativo, que leve o grupo a uma ideia de criação teatral.

Entendo que uma proposta cênica se origina da experimentação e constrói-se na medida em que os alunos-atores avançam em suas experiências. Para esse tipo de “processo orgânico”, como mencionado anteriormente, a partir dos pressupostos de Spolin, é necessário que o

professor encontre procedimentos que favoreçam a experimentação teatral, tornando possível a pesquisa em sala de aula.

Sob esse ponto de vista, é válido afirmar que a construção do desejo coletivo de criação teatral advém da instauração de procedimentos investigativos em sala de aula, por parte do professor, que partam de necessidades alavancadas pelos alunos, que expressem, enquanto grupo, suas aspirações mais latentes de forma artística. O professor inicia seu trabalho a partir da escuta, que lhe permite identificar anseios individuais e coletivos, para, a partir daí, criar estratégias singulares para construção de uma proposta cênica, que, na medida dos interesses do grupo, pode ser aberta ao público.

Construídas através de um dedicado planejamento e considerando as especificidades de cada turma e de cada trabalho, essas estratégias orientarão a proposta pedagógica do professor e darão subsídios para que ele construa, junto aos seus alunos, um trabalho criativo conectado com seus anseios artísticos e expectativas pessoais.

No “Léxico da Pedagogia do Teatro”, o verbete *experimento cênico* apresenta-se como uma proposição interessante para o professor de Teatro, definida desse modo:

Atividade cênica de caráter prático reflexivo e processual *intermediária* entre o exercício ou jogo de sala de aula, de ensaio ou laboratório, e a formalização do espetáculo propriamente dito, que tem por finalidade a experimentação de elementos, aspectos ou etapas do processo de aprendizagem cênica ou criação artística (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 72). [grifo meu]

Nessa acepção, o experimento cênico desponta como uma possibilidade metodológica de uma prática intermediária entre os jogos teatrais e a encenação, funcionando como um importante aliado do professor de Teatro interessado na criação cênica investigativa. Através da prática do experimento cênico, pode-se explorar um determinado componente do fazer teatral que poderá vir a tornar-se, posteriormente, um eixo do trabalho de criação do grupo, ou seja, um *disparador* do processo.

Sob essa ótica, o experimento cênico torna-se um procedimento valioso, do qual o professor de Teatro pode valer-se no sentido de tornar sua prática de criação cênica na escola mais atualizada e criativa.

Na intenção de problematizar a discussão e trazer novas proposições a respeito da criação teatral no meio escolar e seu viés investigativo, lanço a seguinte pergunta: em que medida os modos de produção da cena teatral contemporânea afetam a criação artística na escola e influenciam os professores na concepção de suas metodologias de ensino e de criação cênica?

De acordo com Desgranges (2012, p. 200-203), a cena contemporânea caracteriza-se pela composição de obras abertas, que recusam a compreensão como um fim a ser atingido; pela relação experiencial com a obra (quebra da relação sujeito-objeto); e pelo desmonte da concepção de “obra de arte canônica”, ao contrário, ela se efetiva na relação e pela fluidez dos signos.

A partir dessa caracterização, o autor identifica, nos processos de criação teatrais recentes, algumas noções marcantes e recorrentes em seus modos de produção cênica, tais como: a “improvisação”, a “colaboração”, a “pesquisa”, o “inacabamento” e a “ação artística”. E a pensar no fazer teatral que se processa no meio escolar, indago sobre a presença dessas noções tão caras às formas teatrais evidenciadas da contemporaneidade.

E, nesse sentido, considero que o teatro evidenciado no meio escolar e o teatro realizado no meio profissional parecem, muitas vezes, pertencer a universos distintos, apartados, pautados por princípios divergentes e revelando práticas e modos de produção radicalmente diferentes entre si. E arrisco, ainda, inferir que esse afastamento está na base dos preconceitos que cercam o teatro escolar, que concebem seus fazeres de forma pejorativa, desmerecendo o seu valor educacional e estético na formação integral dos estudantes.

Para que a arte realizada na escola possa dialogar com o fazer artístico que se processa fora dela, de forma a renovar-se e a diminuir as distâncias, a cena contemporânea adentra a sala de aula, de forma

teórica e prática. No entanto, de nada adianta que isso aconteça sem que se desenvolvam procedimentos criativos, ou seja, novas metodologias para abordar proposições cênicas tão diferentes e inovadoras (em relação ao gênero dramático e realista, que geralmente estão mais presentes no meio escolar).

Ao atentar para o fazer teatral contemporâneo, o professor de Teatro traz para a sua sala de aula modelos cênicos que dialoguem com a heterogeneidade dos novos modos de ser e pensar do sujeito atual, conectado com a diversidade e com a amplitude de caminhos abertos pelas novas tendências da arte e do comportamento humano. E, ainda, permite que seus alunos tragam suas referências de arte contemporânea, possibilitando um trabalho a partir do repertório discente.

A partir dessa forma aberta e relacional do fazer artístico na escola, com procedimentos de criação inventivos e democráticos, o teatro pode se aproximar ainda mais daqueles que tenham acesso a ele, tanto os alunos-artistas, quanto seus espectadores. Todos deixam de ser passivos e passam a ser criadores, em conformidade com as obras teatrais da atualidade.

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2009, p. 222) questiona se “haveria procedimentos específicos que chegassem a configurar uma pedagogia para a cena pós-dramática?”. Detendo-se em situações de aprendizagem teatral que se caracterizam por situarem-se “além do drama”, a autora levanta categorias de análise, quais sejam: “exploração formal”, “performance e presença” e “experiência partilhada”. Para ela:

Aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro (PUPO, 2009, p.226).

Conforme foi afirmado anteriormente, os aspectos mencionados serão retomados no capítulo 4, cujas análises permitirão encaminhar proposições de enfrentamento, a partir da criação de possibilidades

pedagógicas para a encenação na escola, que venham a colaborar com meu próprio trabalho docente e estabelecer diálogo com colegas da área.



Prof. Fernanda, obrigado por tudo que você fez para mim, pelos nossos momentos, bons e ruins. Adorei passar cada momento com a turma, a gente vem trabalhando muito, desde o começo do ano. No momento teatral, foi muito especial pra mim, fiquei me dizendo: será que a prof. gostou do que eu fiz?... A prof. inventava cada brincadeira estranha, mas diferente e muito legal de fazer. Agora sim, prof. Fernanda, muito, muito obrigado por passar esses momentos comigo e com a turma, te amo prof. Fernanda, foi incrível essa viagem.

Vitor, turma 92.



3. NOTAS DE PERCURSO

Após a experiência de pesquisa de campo realizada em 2016, quando acompanhei como observadora o trabalho de uma professora de Teatro em processos de encenação com duas turmas de uma escola de ensino privado de Porto Alegre, comprometida com os aspectos observados, impulsionada a experimentar na prática pedagógica algumas possibilidades para o trabalho do professor-encenador e a encarar os desafios relativos a essa função, decidi realizar uma segunda etapa de pesquisa.

A proposta que propiciou a *pesquisa-ação* desenvolveu-se junto a duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Porto Alegre, na qual atuo como professora da disciplina de Arte¹⁶. O objetivo era desenvolver projetos de encenação junto a essas duas turmas, ao longo do ano de 2018, com o propósito de tematizar os procedimentos de criação cênica escolhidos e empregados por mim no trabalho de professora-encenadora, aliando a prática de sala de aula à reflexão teórica.

Segundo as autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Amelia Santoro Franco (2008), a *pesquisa-ação* possibilita que o pesquisador intervenha numa problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. Assim, é através da *pesquisa-ação* que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações.

Como ponto de partida estabeleci alguns aspectos, apurados em minha primeira incursão a campo, que aprofundados juntamente com meus alunos, guiaram meus passos nesse novo percurso.

O primeiro aspecto é o despertar do desejo de apresentar um trabalho publicamente, por parte do grupo, professor e alunos. Observações assistemáticas da nossa realidade escolar levaram-me a

¹⁶ Trabalho como professora da disciplina de Arte, componente curricular teatro, na Rede Estadual de ensino desde o ano de 2008, primeiramente como professora contratada, e, desde 2012, como servidora pública concursada.

constatar que uma das primeiras barreiras que os professores de Teatro que atuam no ensino regular costumam enfrentar é a falta de motivação dos alunos para apresentar diante de espectadores de fora de sua sala de aula. Isso costuma ocorrer pelo receio ou inibição em relação à exposição, pelos quais passam muitas crianças e jovens no ambiente escolar. Em alguns casos, eles já foram submetidos a apresentar, dançar ou atuar, em eventos alusivos a datas comemorativas celebradas na escola, nos quais as ações e propósitos da cena foram predominantemente concebidos pelo professor responsável, e cujo sentido eles nem sempre compreendiam, seja por falta de interesse ou de condições de desenvolvimento. Daí a necessidade de iniciar a ação pedagógica pela problematização desse formato anterior, para poder criar com o grupo a vontade de compartilhar com o público uma obra teatral.

Na minha prática, busco superar a “exposição compulsória”, na qual a motivação ocorre de forma extrínseca (pelo desejo da escola, do professor ou dos pais, de ver os filhos em cena) e cujo resultado apresentado é desvinculado do processo de criação dos alunos. E procuro motivar a turma como um todo, visto que, muitas vezes, o grupo se divide entre alguns alunos bastante empolgados e outros que, a princípio, não demonstram interesse em participar.

O segundo aspecto é a perspectiva de continuidade entre as aulas de teatro (nas quais são desenvolvidos aspectos da linguagem teatral) e o processo de criação. Na realidade escolar, é comum verificarmos uma ruptura entre o momento das atividades e jogos teatrais, mais lúdico e experimental, e a proposta de montagem cênica propriamente dita, mais séria, regrada e dirigida. A falta de encadeamento entre esses momentos tende a dificultar o envolvimento dos alunos com a proposta. Torna-se relevante, dessa forma, criar um elo entre esses dois momentos, superando essa ruptura, em favor de uma prática em continuidade.

E o terceiro aspecto é a relevância de se construir, em colaboração com a turma, uma proposta de encenação que contemple os desejos artísticos dos alunos, criando, além disso, um cronograma de ensaios e apresentações, de modo a vislumbrar um panorama do processo como

um todo e projetar o momento final, de compartilhamento com o público. Assim, é possível que a turma se engaje no trabalho de forma efetiva, crie expectativas em relação a cada momento e prepare-se para as etapas que estão por vir.

A organização desse planejamento, por parte do professor de Teatro, que leve em conta os aspectos práticos e a concepção estética da encenação, também contribui para que, apesar de todos os desafios encontrados no contexto da Educação Básica, se torne possível a prática de criações cênicas no meio escolar, que prevejam a ideia de compartilhamento com o público.

A escola de Ensino Fundamental em que leciono, situada em um bairro periférico da capital do estado do Rio Grande do Sul, atende, em média, 700 estudantes. Localiza-se ao final de uma rua sem saída, circundada por passarelas, onde não passam carros. A zona simples, eminentemente residencial, composta por casas e pequenos comércios, ainda guarda ares de uma cidade interiorana. A região sofre com problemas sociais ligados ao tráfico de drogas, e os alunos costumam trazer relatos dessa realidade para a sala de aula. O espaço físico da escola é composto por um prédio principal de dois andares e dois anexos, além de um pátio com duas quadras e uma pracinha. Com infraestrutura precária, a instituição vem recebendo, ao longo do tempo, poucos investimentos por parte do governo estadual para a conservação e melhoria do ambiente escolar.

Na minha experiência como docente de escola pública, observo que as condições de trabalho no magistério estadual apresentam-se mais precárias a cada governo; e, atualmente, se encontram numa profunda degradação, em função do crescente descaso e desrespeito com que a educação e o servidor são tratados¹⁷.

¹⁷ Com salários defasados, sem reajustes há cinco anos, os professores ainda enfrentam o parcelamento dos seus vencimentos há quatro anos. Todo mês não há uma data fixa para receber e, por conta disso, muitos docentes optam por uma transação financeira no banco estadual para poder receber o salário “adiantado”, o que gera o pagamento de uma taxa. Outros vivem situações dramáticas, por não conseguirem pagar suas contas em dia, e acabam arcando com juros, que se somam como uma “bola de neve”. O professor do estado do RS tem o pior salário de todo o Brasil e desde 2008 não recebe o

Há onze anos lecionando na escola, sou a única professora de Arte das séries finais. Nomeada em concurso público, com carga-horária de 20 horas semanais, atendo oito das dez turmas do sexto ao nono ano. Saliente-se que as duas turmas excedentes ao meu horário são atendidas por professores de outras disciplinas, que assumem a disciplina de Arte sem qualquer formação específica, o que, cabe observar, caracteriza uma prática comum na Rede Estadual de Ensino do RS.

As turmas 91 e 92, escolhidas para desenvolver o projeto de encenação, eram formadas por alunos com idades entre 13 e 18 anos e, a sua grande maioria, estudava na escola desde as séries iniciais, para as quais lecionei desde o sexto ano, sendo que alguns deles eram alunos remanescentes do ano anterior, pois repetiram o nono ano.

As aulas de Arte, componente curricular Teatro, compreendem dois períodos de 50 minutos semanais e acontecem sempre na mesma sala de aula, compartilhada com a disciplina de Educação Física. Em 2018 consegui, junto à direção, após muitas tentativas anteriores, realizar uma modificação no ambiente, retirando as classes e cadeiras da sala, e trocando-as por cadeiras com apoio para o braço, o que ajudou a criar mais espaço livre para as aulas teatrais.

A escolha da escola em que leciono para o desenvolvimento da pesquisa é pautada no vínculo que construí com os alunos ao longo desse tempo, através de uma relação agradável e afetuosa, o que ajudou a conceber um espaço que, apesar de fisicamente não proporcionar as condições ideais para se trabalhar com teatro, é composto de trocas

Piso Salarial, previsto na lei 11.738, que instituiu um piso nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, além de ter o plano de carreira ameaçado pelo atual governo (Governador Eduardo Leite (do PSDB), com mandato em exercício desde janeiro de 2019), que pretende alterar os benefícios conquistados através de muitas reivindicações ao longo das últimas décadas. Além disso, as escolas estaduais sofrem com a escassez de recursos humanos, faltando profissionais para várias disciplinas e funcionários de diversos setores. Nesse cenário desanimador, a classe tem organizado paralisações e greves para lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho. No entanto, todo esse esforço não tem surtido o efeito desejado, e os ataques por parte do governo continuam acontecendo de forma sistematizada. Com uma postura engajada, tenho participado ativamente nas reivindicações organizadas pelo sindicato dos professores da Rede e, muitas vezes, sou uma das poucas professoras da escola que decide envolver-se. No ano de 2018 não houve greve, mas algumas paralisações, que, de todo modo, alteraram o andamento dos trabalhos.

muito relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os estudantes, de ambas as turmas, costumavam ter um envolvimento significativo nas aulas de teatro, participando dos jogos e propostas com visível entusiasmo.

Para o desenrolar da pesquisa vi-me na condição de abarcar simultaneamente três funções diferentes, a de professora, encenadora e pesquisadora, o que foi um desafio enriquecedor para o trabalho e para meu crescimento como docente. O diálogo entre esses três papéis contribuiu para a investigação, pois um somava-se ao outro e, ao mesmo tempo, possibilitava um processo de descentração e distanciamento cruciais para a análise das vivências ao longo do percurso. Essa experiência, seguramente, trouxe ganhos irrefutáveis para ampliação de minha visão docente.

Como símbolo dessa aventura pedagógica, escolhi utilizar a metáfora da navegação, pensando no processo de criação como uma viagem coletiva, para a qual precisávamos construir juntos uma embarcação, e logo após, nos colocarmos à deriva, rumo a um destino ainda desconhecido para todos nós. De acordo com os ventos que soprassem e nosso desejo de ir além, chegaríamos, cedo ou tarde, em um porto a ser desbravado.

A metodologia da pesquisa incluiu os seguintes instrumentos para produção de dados: um Relatório de Classe, no qual eu relatava as situações vivenciadas em sala de aula junto às turmas; um Diário de Bordo, no qual os alunos registravam, um a um, as atividades dos encontros e suas impressões sobre o processo criativo; uma *Carta Náutica*, que foi entregue para todos os alunos e continha as premissas do trabalho e os ideais que eu prospectava para nosso projeto; as cartas resposta à *Carta Náutica*, produzidas pelos alunos, que trazem as suas expectativas em relação à proposta; um Questionário, que, ao final do percurso, possibilitou refletir sobre o processo criativo de encenação por parte dos alunos; e, por fim, uma carta elaborada pelos marinheiros, destinada à sua professora-maruja.

Desse modo, exponho a seguir o percurso das turmas nos processos de montagem propostos e as principais etapas desenvolvidas durante os meses de março a dezembro de 2018, refletindo sobre os fazeres docentes e discentes que compuseram a experiência pedagógica vivenciada, com vistas à concepção de referenciais para uma Pedagogia da Encenação, a serem aprofundados no capítulo 4.

3.1 Preparando a embarcação

O projeto de encenação junto às duas turmas nas quais lecionava teve início antes mesmo dos alunos saberem da existência da proposta que os envolveria. Daí a ideia de “preparação da embarcação”, para caracterizar a fase inicial do trabalho, que considero crucial para as etapas seguintes, pois diz respeito à integração da turma, à criação de vínculos entre alunos e professora e à concepção de um espaço de confiança que nos permitisse “navegar”.

Para a constituição de um ambiente favorável ao trabalho, alguns ingredientes mostraram-se necessários: o respeito, a troca, a partilha, o jogo, de modo que as turmas pudessem se identificar como grupos e se sentissem à vontade para desenvolver um trabalho cênico, posteriormente. Cada um desses elementos foi desenvolvido ao longo do tempo, pouco a pouco, a partir das propostas trazidas no decorrer das aulas. Ao estabelecer como objetivo inicial o de transformar a “turma” (reunião de alunos a partir de medida institucional) em “grupo” e criar um clima propício ao trabalho criativo e produtivo, era necessário diminuir a distância entre os corpos, facilitando as relações e permitindo a entrega e a exposição de cada um.

A diretora de teatro e pesquisadora Patrícia Fagundes (2011), num estudo acerca do caráter relacional do processo de ensaios, denomina o período, ou módulo, inicial de trabalho como “Auto-poiésis-conexão”. Na sua concepção:

Trata-se de ativar um ambiente de trabalho permeado por confiança e cumplicidade, que permita a exposição, o erro,

o jogo, o conflito; redes de conexões possíveis entre a equipe, em constantes ciclos de retroalimentação. Desenvolvimento da percepção sinestésica do outro e do espaço, a possibilidade de compor individualmente e em grupo, disponibilidade e atenção corporal (FAGUNDES, 2011, p.4).

Nessa etapa do trabalho junto às turmas com as quais trabalhei, a primeira demanda que identifiquei foi a de observar criteriosamente o funcionamento de cada uma delas e identificar quais eram as possibilidades e os entraves iniciais ao trabalho, favorecendo a criação de estratégias metodológicas que suprissem as necessidades, ou minimizassem os entraves identificados.

Constato que, ao implementar um projeto de encenação, houve uma maior tomada de consciência de minha parte sobre o modo de como os grupos operavam: suas atitudes, comportamentos, desejos e dificuldades, devido a um maior critério e planejamento, de minha parte. É comum que o professor envolvido em uma carga horária elevada de trabalho, encarregado de tantas tarefas docentes dentro e fora da sala de aula, acabe deixando-se levar pelo fluxo de acontecimentos e não consiga ter um olhar analítico, antes e depois de suas práticas. Essa falta de preparação estratégica e avaliação posterior enfraquece os ideais do professor, pois o fato dele ter intenções precisas voltadas à prática teatral não basta se ele não se encontra bem preparado para as demandas de seu ofício. No que diz respeito ao trabalho do professor-encenador essa incumbência tende a ser ainda maior, já que o planejamento e replanejamento exigem constância, pois dependem dos acontecimentos do processo criativo a cada momento.

Um procedimento que colaborou muito para o projeto foi a adoção de um Relatório de Classe, no qual eu registrava, em detalhes, os acontecimentos de cada aula. Os registros propiciavam-me um distanciamento necessário à compreensão de alguns fatos, o que se refletia numa crescente lucidez da minha parte acerca das situações de sala de aula, aguçando a minha capacidade de reflexão e análise. Assim,

busquei fazer escolhas didáticas que fossem ao encontro das reais necessidades apresentadas pelos alunos no decorrer do processo.

Essa *atitude de escuta* por parte do professor-encenador mostra-se como um princípio fundamental do processo, pois propicia a concepção de uma produção cênica em sintonia com os interesses dos alunos. O trabalho artístico que dela resulta não é do professor, mas de todos os envolvidos na criação. Como uma bússola, ao longo do caminho, a *atitude de escuta* orienta as rotas, propondo desvios, recuos ou avanços. Para tanto, é necessário que a ação docente esteja aberta, flexível, atenta, disposta a abrir mão de certezas e conceitos prévios, a fazer mudanças, conforme as necessidades evidenciadas a cada momento da viagem.

Identificados os entraves prévios para o trabalho, que, no caso da turma 91, era principalmente a falta de motivação para as propostas, evidenciada em queixas e demonstrações de preguiça ou sonolência por parte de alguns dos seus integrantes, optei por mudar meu plano de aula, de forma a facilitar o acesso ao grupo e transpor essa barreira inicial. Nossas aulas eram nos dois primeiros períodos da manhã, o que contribuía ainda mais para agravar o quadro de dormência nos corpos e atrasos constantes por parte de alguns alunos, que costumavam chegar à escola somente no segundo período da aula, atrapalhando o andamento do trabalho.

Naquele momento, intuí que o mais indicado seria começarmos por algo que desse mais prazer à turma, que mexesse o corpo pela via do toque e do carinho. Assim, decidi iniciar pelo exercício da massagem coletiva em círculo, no qual ao mesmo tempo se massageia [um colega] e se é massageado [por outro], em uma troca mútua de contato e afeto (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

A escolha por um caminho pela “via do sensível” mostrou-se acertada, pois os alunos se envolveram, ao mesmo tempo num trabalho de consciência corporal e de integração com os colegas, que possibilitou a ativação e a disponibilidade dos corpos. A partir dessa percepção sobre

a turma, parti para um trabalho de iniciação acrobática¹⁸, que propiciasse aos alunos ampliar o conhecimento sobre seus próprios corpos, estreitar o contato físico e a intimidade entre eles, inspirados pelo respeito e responsabilidade com o outro, e descobrir novas possibilidades corporais.

É uma situação de aprendizagem nova, com a qual percebi que a turma se sentiu estimulada e desafiada. Decidi seguir por aí, e ensinei a eles posições em duplas, que também trabalhavam o peso e contrapeso. Rapidamente todos se organizaram em pares e começaram a experimentar as posições sugeridas. Fui passando para olhar cada dupla, e a expressão de alegria e interesse era visível. Da minha parte, também estava me sentindo estimulada ao ver a turma transpondo a barreira inicial da preguiça e, ao mesmo tempo, desafiada, ao me propor a criar um novo roteiro de aula a partir da minha própria intuição sobre o momento (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

Embora a turma tenha, de modo geral, demonstrado facilidade para executar os movimentos e se envolver com a proposta, observei, logo após a atividade, um movimento da turma como um todo de retorno ao estado anterior: jogaram-se nas cadeiras, demonstrando cansaço e olhares novamente desconectados, perdidos no vazio, como se perdessem a energia corporal conquistada com a atividade.

Percebo que o retorno à situação de acomodação, próprio do universo escolar, no qual o aluno volta a se anular e a perder-se em meio à turma, cada um preso ao território particular de sua cadeira, é uma maneira de fuga da realidade e das possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer quando nessa condição de entrega. A turma ainda titubeia bastante entre entrar e sair de um “estado de jogo”, que é tão difícil de conquistar (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

No caso da turma 92, identifiquei um perfil alegre e descontraído, contudo, justamente essa atitude mais “à vontade” parecia, em alguns

¹⁸ Tais propostas foram elaboradas com base na minha experiência em atividades circenses iniciada aos 16 anos, primeiramente com a acrobacia aérea em tecido e, anos mais tarde, com a prática de outras modalidades como trapézio, acrobacia de solo e palhaçaria, com as quais atuei profissionalmente.

momentos, atrapalhar a concentração e o foco dos seus integrantes para o trabalho. De modo geral, demonstravam gostar de brincadeiras e jogos com movimento, mas evidenciavam dificuldades de trabalhar o corpo de outras formas, mais sensíveis e silenciosas. Por isso, optei por iniciarmos as aulas com exercícios de respiração, alongamentos, posturas de yoga e jogo de olhares entre os colegas. A proposta de chegarem a um corpo mais disponível e despojado dos maneirismos pessoais, foi um desafio muito grande para a turma, bem como trabalhar com a respiração e a quietude.

Dando sequência à proposta pelo caminho da sensibilidade e percepção corporal através das posturas acrobáticas com a turma 91, os risos de inibição e alguns comentários graciosos atrapalharam a atividade, constituindo uma forma de dispersão do foco da proposta, uma atitude de fuga ou defesa por parte de alguns alunos. Ryngaert discorre acerca da dificuldade de exposição por parte dos jogadores jovens, que costuma gerar um certo travamento, uma paralisia das possibilidades corporais, e que pode ser superada através do próprio jogo.

Para o autor:

A paralisia é uma dificuldade familiar ao jogador iniciante, talvez a mais comum. Comodamente definida como um “bloqueio”, ela se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si. Essa “timidez” difícil de superar impede toda manifestação vocal ou motora, torna desajeitados sujeitos que habitualmente não o são. Ela se manifesta tanto em crianças como em adultos e não se explica somente pela cômoda noção de “pânico”. [...] O jogador gostaria de ter a possibilidade de não se mostrar, de não falar, de não “ser”. Uma das funções do jogo é derrubar uma das partes das defesas que provocam a inibição (RYNGAERT, 2009, P. 45).

Desse modo, na sala de aula da turma 91, o investimento nesse trabalho com acrobacias novamente trouxe ganhos importantes: eles puderam vivenciar situações de parceria entre os colegas (sendo os parceiros dependentes entre si para realização dos movimentos), e experimentaram a confiança no outro e em si mesmos, através da superação dos próprios limites. A confiança é um exercício de conquista,

que acontece aos poucos, na medida em que os alunos jogadores estreitam vínculos entre si, desenvolvem a capacidade de empatia, geram confiabilidade em si próprios, no outro, no grupo de jogo.

Com a turma 92, os avanços também apareceram na medida do envolvimento da turma para esse tipo de atividade, de crescente engajamento corporal. Todos estavam mais concentrados e entregues para o momento de relaxamento, encontro consigo mesmos e com outros corpos, o que é fundamental no fazer teatral: “Não podemos falar de encontro sem evocar o corpo. Corpo e encontro são fenômenos relacionados. Os corpos sempre querem encontrar outros corpos. O corpo é um dispositivo de conexão [...] (FAGUNDES, 2009, p.38)”. Nessa etapa do processo, eles mostravam-se, de modo geral, mais animados e disponíveis, no entanto, não pareciam cientes das suas capacidades expressivas (como atores), ou seja: não demonstravam compreender o quanto seus corpos “falavam” em cena, o quanto suas ações cênicas eram inadvertidamente “afetadas” por seus trejeitos e intencionalidades pessoais. E essa falta de consciência dos próprios corpos distanciava-os dos propósitos da cena e dificultava o envolvimento com as propostas de sala de aula. Spolin ressalta a importância da “fiscalidade” no trabalho do ator:

O artista capta e expressa um mundo que é físico [...]. Quando um ator aprende a comunicar-se diretamente com a plateia através da linguagem física do palco, seu organismo como um todo é alertado. Empréstase ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo para onde quiser. [...] O ator cria a realidade teatral tornando-a física (SPOLIN, 2008, p.14-15).

Nos encontros seguintes com a turma 91, ao iniciar o trabalho corporal, observei, entre olhares e risadinhas dos alunos, que eles ainda estavam muito tímidos, retraídos fisicamente. Muitos demonstravam essas atitudes na falta de concentração em si mesmos: desviavam-se do próprio trabalho, voltando a atenção ao que os colegas estavam fazendo. Ressaltei a relevância de valorizarmos, através das aulas de teatro, o

tempo/espço vividos na escola para nos percebermos sensivelmente, prestarmos atenção na nossa respiração e no nosso corpo, além de podermos olhar nos olhos dos colegas e vermos além das aparências. Conforme Ryngaert (2009, p. 64): “[...] o apelo ao engajamento provoca medo. Em nome do prazer e do jogo, do direito de cada um decidir os seus atos, esse engajamento provoca resistências e faz temer manipulações”.

A experimentação repetida de uma atividade coletiva de confiança, levou os alunos a unirem-se, espontaneamente, formando correntes de peso e contrapeso pela sala.

Fotografia¹⁹ 1 – Alunos improvisando acrobacias pela sala



Sinto que, aos poucos, eles estão se unindo cada vez mais e criando essas correntes entre eles, construindo elos de afeto que desmontam as tensões e quebram com os receios sobre a própria aparência. Noto que para os alunos, a escola é um terreno onde, para conquistar um bom status, é necessário saber como comportar-se para manter uma boa aparência. Esse padrão de comportamento, embora não seja totalmente consciente, vem do anseio de ser aceito pelo grupo. Quaisquer formas de dissidência, soam como estranheza e, portanto, não são bem-vindas. O teatro, nesse sentido, é uma alternativa ao enrijecimento do corpo e do comportamento, liberta das amarras sociais e revela as individualidades tais como elas são. Impulsiona a experimentação e a liberação de atitudes autônomas, que favorecem a espontaneidade (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

¹⁹ As fotografias expostas no trabalho são de meu acervo pessoal e ganharam um efeito artístico para preservar a imagem dos alunos.

Na intenção de prolongar o exercício da confiança, propus na aula seguinte, a experimentação de acrobacias em trios. O trabalho acrobático foi um caminho encontrado para que eles pudessem explorar novas possibilidades corporais, conhecer técnicas sobre o uso da força física, trabalhar de forma cooperativa, aprender sobre o cuidado com o próprio corpo e o corpo do outro, realizar o toque e o contato de forma respeitosa, afetuosa e lúdica, além de criar um repertório para o trabalho. Koudela e Almeida Junior, ao conceituar “corporeidade”, expõe a necessidade do treinamento para um “corpo atuante”:

Os intérpretes das artes da presença, aquelas que dependem da presença física do intérprete, em tempo e espaços reais, necessitam de um corpo atuante treinado para isso, ou seja, um corpo/ser em cena, que acaba por descobrir-se também objeto da arte, perceptível e significante. Seu treinamento é, ao mesmo tempo, um reconhecimento da própria corporeidade e a busca dessa outra corporeidade cênica e presencial (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 36).

Eles demonstraram entusiasmo ao aprenderem a executar a posição da “cadeirinha” e, aos poucos, num clima de euforia, alguns “reis e rainhas” começaram a serem erguidos na sala, em cerimônias de culto à parceria, à generosidade e à alegria. Muitos trios me chamavam, ou para ajudá-los, ou para vê-los na postura pronta.

Fotografias 2 e 3 - Alunos se divertindo com as cadeirinhas humanas



Em seguida passamos para a acrobacia da pirâmide. Para isso, pedi ajuda de dois alunos que quisessem servir de base para que eu demonstrasse a formação proposta. Tirei minhas sandálias em frente à turma e montamos juntos uma pirâmide, formada por energias de sustentação e leveza. Recebemos palmas quando conseguimos formar a postura final. Pouco a pouco, pirâmides um tanto titubeantes e desajeitadas começaram a surgir pelo ambiente da nossa sala, mas, em clima de superação de medos e resistências foi se construindo um ambiente de experimentação, que culminou num momento especial, quando Valéria, uma aluna que apresenta dificuldades de integração com o grupo, subiu na pirâmide, gerando um estado de emoção única, que envolveu o grupo todo.

Fotografia 4- Valéria subindo na pirâmide com a ajuda dos colegas



Demonstrei a última forma de pirâmide que iríamos trabalhar até ali através de três colegas voluntários:

Fotografia 5 – Última forma de pirâmide experimentada



Noto que esse trabalho acrobático tem ajudado a desenvolver a consciência corporal de forma mais lúdica e prática, gerando a superação de limites, medos e bloqueios. Além disso, tem proporcionado o contato com os corpos dos colegas e, a partir daí, estabelecido relações

de parceria, cumplicidade, confiança (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

Na turma 92, também já era possível perceber uma maior entrega, concentração e participação dos grupos nas propostas. Em algumas aulas, iniciamos pelo jogo chamado de “O Sol Brilha”²⁰, que eles sempre pediam para repetir. Percebi que essa era uma atividade em que eles se soltavam, conheciam mais sobre os colegas e se divertiam, descontraindo o ambiente na medida certa e favorecendo o estado de jogo – o que se mostrava eficaz para o começo das aulas. Além disso, em algumas aulas, também investi em posturas acrobáticas e exercícios de confiança, como o “João Bobo”²¹, para que eles pudessem desenvolver aspectos como o toque, o cuidado com o corpo do outro, a segurança e a confiança, favorecendo os relacionamentos na turma:

²⁰ Jogo o Sol Brilha: Um círculo com lugares marcados, uma pessoa que está no centro diz a frase “O Sol brilha pra quem...” completando com algo que goste ou que queira saber sobre a turma, como por exemplo “O Sol brilha pra quem gosta de acordar cedo”. Nesse momento todos que se identificam devem trocar de lugar e quem está no meio tenta encontrar um lugar vago para ocupar. Quem sobra vai no meio e inventa outra frase, e assim sucessivamente.

²¹ Jogo João Bobo: Em um círculo com todos os integrantes voltados para o centro, um jogador que está no meio com o corpo ereto, é conduzido pelos colegas por meio de suaves movimentos pendulares. O jogador que é conduzido busca relaxar, fechando os olhos e entregando-se ao movimento, enquanto seus colegas tentam lhe passar confiança através de uma atitude atenta e concentrada.

Fotografia 6 – Atividade “João Bobo”



Paralelamente a essas atividades que visavam ao desenvolvimento da consciência corporal, confiança e integração, iniciamos a criação de cenas, através de um trabalho sobre o tema da *igualdade de gênero*²², desenvolvido ao longo de várias aulas. Observei, na turma 91, que os acontecimentos eram supervalorizados em detrimento das *soluções cênicas*, que pareciam acontecer de forma inconsciente, não intencional. Os alunos ainda não conseguiam “pensar cenicamente”, ou seja, as apresentações das cenas eram planejadas de forma racional, antecipadamente, com combinações sobre *o que*²³ ia acontecer em cada uma delas e sobre *como* elas seriam apresentadas ao público. De acordo com Spolin, trata-se de uma perigosa armadilha para o trabalho teatral:

²² Há dois anos desenvolvo atividades diversas (como jogos, criações cênicas, debates, exibição de filmes, leitura de artigos) sobre o tema da igualdade de gênero a partir do mote relacionado ao Dia Internacional da Mulher, celebrado no dia 08 de março.

²³ No sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin Onde / Quem / O quê compõe a estrutura dramática para criação de cenas. O *Onde* diz respeito ao ambiente ou cenário, o *Quem* está ligado ao personagem ou relacionamento e *O quê* está ligado diretamente à ação.

Desde a primeira oficina de trabalho deve estar claro para todos que Como um problema é solucionado deve surgir das relações no palco. (Aqui e agora!) e não através de qualquer planejamento anterior. Planejar anteriormente como fazer alguma coisa lança o ator na “representação” e/ou dramaturgia, tornando o desenvolvimento daqueles que improvisam impossível e impedindo um comportamento de palco espontâneo (SPOLIN, 2008, p. 31).

Considero que uma conduta pouco refletida em relação ao desenvolvimento do que ocorre em cena tende a reforçar uma espécie de “banalização” do trabalho com teatro na escola, afinal, a criação fica restrita mais aos aspectos dramaturgicos do que cênicos, gerando “resultados” que não atraem suficientemente o olhar e a atenção do público.

Analisando sobre como isso poderia ser transformado no trabalho com as turmas, idealizei propostas de criação de cenas que envolvessem mais tempo para combinações e ensaios (como foi o caso da atividade mencionada), mas isso acabou não favorecendo a criatividade e o senso de inusitado; pelo contrário, acarretou uma racionalização excessiva por parte dos alunos.

Nesses casos, o que costuma ocorrer é que, ao se reunirem em grupos para idealizar uma cena, os alunos iniciantes acabam por combinar o que apresentar apenas através da fala, sem sequer esboçar um ou outro movimento ou ação corporal a serem executados em cena, o que acarreta soluções cênicas forçadas, pouco “orgânicas”.

Nesse sentido, constatei que é necessário tempo de prática de improvisação e elaboração cênica, aliada à reflexão, até que os alunos se disponham ao ensaio, à experimentação das ações idealizadas nos seus corpos; e, passei a pensar estratégias de condução das atividades que oportunizassem aos alunos essa prática.

Uma possibilidade seria uma proposta em que eles sejam desafiados a fazerem combinações rápidas e se apresentarem logo em seguida, para que dessa forma, as ideias sejam testadas *em cena*, de forma mais improvisada (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

Assim, na aula seguinte em que continuamos com as cenas, encadeamos a apresentação de um grupo na do outro, para que o fluxo não se perdesse com a pausa para os comentários avaliativos. Isso gerou um movimento criativo contínuo, que levava um grupo a conectar-se com a energia do outro, o que se tornou mais produtivo para o trabalho.

Após todos terem se apresentado, iniciei a avaliação, pedindo a eles que falassem o que acharam. Disseram que gostaram e que estava “legal”. Sugeri que tentassem identificar o que é o “legal” e expressassem em palavras suas impressões mais pontualmente. Percebo que esse é um desafio constante em todos os anos de trabalho na disciplina: provocar neles o senso crítico, elaborando suas ideias e desenvolvendo o colocar-se no grupo através da fala (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

Com a turma 92, as cenas mostraram-se um tanto longas e confusas. Mesmo assim, era possível observar o empenho dos alunos em apresentarem-se com mais foco e realizar as cenas em continuidade. Em alguns momentos, os alunos-atores não sabiam como agir quando algo dava errado. Além disso, o espaço e a posição em cena eram pouco explorados e o final das cenas não ficava claro. No momento de avaliação das cenas, um aluno novo, Ronaldo, fez comentários relativamente técnicos para alguém que não possuía qualquer experiência formal em teatro, o que me surpreendeu, visto o meu esforço ao longo dos anos para que meus alunos construam essa capacidade crítica em relação à prática teatral.

Num dado momento da avaliação, os alunos riram de mim, ao perceberem pelos meus comentários que eu não tinha visto algumas partes da cena. Suas reações demonstravam que, na concepção deles, nada escapa, ou nada deveria escapar, ao olhar apurado da professora. Em geral, observei que, na condição de plateia, os alunos usavam pouco a imaginação para ver além do que estava sendo mostrado, para buscar preencher as brechas com significados pessoais, com exceção do aluno Pedro, que teceu comentários interessantes, nos quais ele conseguia preencher com seu imaginário aquilo que havia assistido como

espectador, surpreendendo alguns colegas, tamanha sua capacidade inventiva. Além disso, a turma ainda não demonstrava um olhar aguçado ao que acontecia em cena, principalmente algumas sutilezas, como o clima do ambiente, o tempo, o ritmo (aquilo que não é visível).

Após esse trabalho, ainda na fase de “preparação da embarcação”, por conta dessas questões, que observei como importantes de serem desenvolvidas, decidi explorar algumas atividades inspiradas nos *Viewpoints* (BOGART e LANDAU, 2017)²⁴, que podem auxiliar atores e dançarinos a adquirir um maior estado de atenção, além de mais vivacidade, criação em grupo e presença cênica. Em acordo com as autoras que desenvolveram esse método, alguns “presentes” que recebemos da prática dos *Viewpoints* são: a entrega, a possibilidade, a escolha e liberdade, o crescimento e a inteireza.

Alguns exercícios de treinamento para os *Viewpoints* (2017), tais como “Pulos Altos” e “Visão Periférica”, foram reelaborados por mim, somando-se às experimentações acrobáticas que vínhamos fazendo, de modo a propiciar atividades como a “Caminhada Cinestésica²⁵”, com variações de ritmos, pausas, olhares, improvisações acrobáticas e experiências de cinestesia²⁶. Como eu nunca passei por um treinamento em *Viewpoints*, apenas experimentei alguns de seus exercícios, não me

²⁴ Desde 1987, Anne Bogart e Tina Landau vêm desenvolvendo a técnica dos *Viewpoints*, inspiradas no trabalho das coreógrafas Aileen Passloff e Mary Overlie (criadora dos *Six Viewpoints*), ampliando e experimentando teatralmente as suas possibilidades. De acordo com elas, “Os *Viewpoints* são uma filosofia traduzida em uma técnica para: 1. treinar *performers*; 2. construir coletivos; e 3. criar movimento para o palco (BOGART; LANDAU, 2017, p.25).” Nomeando certos princípios do movimento no tempo (andamento, duração, resposta cinestésica, repetição) e no espaço (forma, gesto, arquitetura, relação espacial, topografia) - além dos vocais - os *Viewpoints* são “pontos de atenção que o *performer* ou criador faz uso enquanto trabalha (BOGART; LANDAU, 2017, p.26)”.

²⁵ Caminhada Cinestésica: Todos de pé, cada um escolhe um lugar na sala. Sem combinações prévias, uma pessoa de cada vez deve iniciar uma caminhada pelo espaço, até todos estarem caminhando, deixando-se afetar, através da “escuta”, pelos encontros dos corpos e pelas possibilidades de variações do movimento; até que, um de cada vez, vai parando em um lugar do espaço.

²⁶ Conforme Bogart e Landau (2017, p. 27): “O termo *kinesthetic* refere-se à dimensão cinética ou cinestésica, ao movimento, às forças que alteram a ação dos corpos. [...] às reações instintivas e espontâneas aos estímulos do entorno que nos modificam instantaneamente. Na fisiologia, cinestesia é o sentido que permite a percepção dos movimentos musculares, peso e posição dos membros”.

sentia apta a desenvolver com meus alunos, me baseando somente em leituras sobre o tema. Por isso, optei por adaptar algumas propostas e conjugá-las ao que já estávamos desenvolvendo.

O que eu, de fato, buscava era propiciar a eles desenvolver corpos mais disponíveis e expostos para os encontros e para as possibilidades criativas, conforme é requerido do ator nos treinamentos em *Viewpoints*, adquirindo algumas dessas qualidades:

[...] essa sensibilidade de alerta, rapidez, disponibilidade e abertura para o outro, e a sensação de qualquer coisa pode acontecer, é necessária em cada instante dos *Viewpoints*. Normalmente assumimos que estamos escutando quando, na verdade, estamos preocupados. Escutar envolve o corpo inteiro em relação ao mundo, que está sempre mudando à nossa volta. No treinamento em *Viewpoints* o indivíduo aprende a escutar com o corpo inteiro. [...] Quando algo acontece na sala, todos os presentes podem responder instantaneamente, atravessando o lóbulo frontal do cérebro de forma a agir por instinto e intuição (BOGART; LANDAU, 2017, p.51-52).

Nessa perspectiva, as improvisações deviam se dar de acordo com os encontros, sem forçar nada, deixando acontecer, a partir das conexões que se estabelecem através do jogo *olho no olho*. Essa escolha metodológica contribuiu para que os alunos pusessem em questão suas próprias concepções senso comum, de que o teatro se faz apenas a partir de histórias, e ampliassem suas ideias, aproximando-se de uma visão contemporânea (ou pós-dramática) de teatro. Para além da fábula e do drama, os alunos passam a explorar múltiplas possibilidades de fazer teatral, construídas a partir do uso de diferentes elementos, como o espaço, o tempo, a corporeidade dos atores, o jogo, dentre outros.

Para os alunos da turma 91, a proposta da “Caminhada Cinestésica” pareceu-lhes completamente nova e estranha. Eles tentaram executá-la, mas sem senti-la, de fato. Foi possível assim, identificar carências em relação à disponibilidade, à presença e à entrega. Notei que eles procuravam cumprir a tarefa solicitada, mas protocolarmente, sem se permitir vivenciá-la de forma imprevisível. Já com os alunos da turma 92, a proposta contribuiu para que a turma se percebesse, sentisse o

tempo do grupo, a cadência de acontecimentos e qualificasse seu envolvimento. Foi possível observar a importância de buscar um corpo disponível, e, ao mesmo tempo, reagir ao que está acontecendo, compreendendo que o jogo é um elemento fundante para o fazer cênico, e é isso o que possibilitaria o surgimento de uma atitude mais aberta, disposta a experimentar o novo, a arriscar-se e expor-se.

Esse “espírito de jogo” é favorável e necessário para o trabalho de criação em grupo, pois traz inúmeros benefícios, conforme aponta Ryngaert (2009, p. 61):

O espírito de jogo, por sua vez, consiste em considerar toda nova experiência como positiva, quaisquer que sejam os riscos a que ela nos expõe. [...] O jogador é aquele que “se experimenta”, multiplicando suas relações com o mundo. Numa perspectiva de formação, a aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para comunicar. Ela desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e da aplicação sistemática de estruturas preexistentes.

Na segunda experimentação com a turma 91, os alunos ousaram explorar várias possibilidades, com maior foco no presente, realizando caminhadas mais vivas, variações de ritmos e reação ao que acontecia no grupo. Um aluno comentou, ironizando sobre o estado da turma na semana anterior: “Agora somos zumbis acrobatas, evoluímos!”

Outro instrumento introduzido nessa etapa do processo foi o Diário de Bordo das turmas, proposto por mim como uma forma de constituir um canal de expressão, de elaboração constante sobre o processo criativo vivenciado nas aulas e de rememoração sobre as atividades dos encontros anteriores. A proposta era que, a cada semana, um aluno ficasse com o Diário de Bordo para fazer seu registro sobre o encontro e trouxesse para mostrar à turma na aula seguinte, escolhendo o próximo colega que levaria o Diário pra casa.

Em ambas as turmas, os alunos que se ofereceram para começar o registro foram os considerados mais reservados, cuja participação em aula não costuma ser muito expressiva. Essa atitude, embora

inesperada, significou um indício de que o Diário seria uma via significativa de comunicação e integração entre os alunos.

Logo as turmas demonstraram terem se apropriado desse instrumento de trabalho. Exemplo disso é o fato ocorrido na turma 92, em que o aluno Cláudio repassou o Diário para o colega Ronaldo, numa semana em que não tivemos aula, e aproveitou para escrever breves comentários sobre a nossa “não-aula”. Além de ter sido uma “tirada engraçada”, surpreendeu a atitude comprometida deles, de fazerem a troca espontaneamente, demonstrando que lembraram e sentiram falta da aula. Na turma 91, em uma ocasião em que a aluna responsável pelo Diário não compareceu à aula, os colegas lamentaram a sua ausência e completaram: – “Mas ela foi avisada, sora!”. Eles me explicaram que o aluno Eduardo tinha se encarregado de lembrar a colega do compromisso de levar o Diário (através do aplicativo *WhatsApp*). Avaliei como uma conquista a preocupação da turma com relação ao Diário e à colega, que costumava ser um pouco esquecida e, segundo eles, “dorminhoca”. Era um sinal de que esse “código” estava lançado, marcado, determinado.

Lembro que certo dia, Gabriel, aluno da turma 92, chegou à minha sala antes do horário da aula, e perguntou: “Sora, tu ias me bater se eu tivesse esquecido o Diário em casa?” Eu olhei pra ele bastante intrigada, achando absurda a sua pergunta, ao que ele respondeu em tom de brincadeira: “Capaz que eu ia esquecer, né sora. Eu fiquei até de madrugada escrevendo.” Percebendo o ar maroto do aluno, e entendendo sua força de expressão, retruquei: “Ah deixaste pra última hora... Ainda lembravas do que tinha acontecido?”. E ele respondeu: “Claro sora, eu escrevi só ontem, mas eu passei a semana inteira lembrando... aí ontem fiquei escrevendo, quando vi já eram duas da manhã, não aguento mais, vou dormir...”. Eu disse a ele: “Capaz que eu ia te bater, né Gabriel!” e a gente se abraçou. Naquele dia Gabriel compartilhou com seus colegas um interessante e longo relato sobre a aula anterior, que foi aplaudido pela turma. Um colega comentou, orgulhoso: “tá ficando bonito o nosso Diário, né sora?”.

A atividade de registro e compartilhamento a partir do Diário tornou-se, ao mesmo tempo, um elo do grupo e um ritual de começo das nossas aulas. Os alunos tomaram para si a responsabilidade de lembrar de iniciarmos a aula pela leitura do Diário; e a prática de formarem um círculo com as cadeiras foi incorporada aos poucos, nas duas turmas, sem que eu precisasse pedir. Acredito que esse hábito contribuía para que todos se reunissem, se olhassem e se ouvissem. Assim, criamos um espaço-tempo de escuta e diálogo, em que (antes ou depois da leitura) conversávamos sobre assuntos relacionados às nossas aulas ou sobre acontecimentos que cercam nossas vidas dentro e fora da escola. Esse momento de partilha, em que transbordávamos um pouco os papéis de professora e alunos, mostrou-se positivo para nosso relacionamento e necessário à nossa aproximação.

Outro episódio interessante envolvendo o Diário ocorreu na turma 91, num dia em que a aluna responsável pelo registro não apareceu. Então, ofereci a eles a possibilidade de eu ler o que eu havia escrito em meu Relatório de Classe sobre a aula anterior. Naquele dia levei meus registros parecendo que já sabia que precisaríamos de um “plano B”. E fiz a leitura para a turma. A reação do grupo ao término da minha leitura foi uma salva de palmas, seguida de comentários elogiosos: - “isso daria um livro!” – vindos de alguns dos alunos. Eu disse que um livro eu não sabia ao certo, mas esses escritos fariam parte da minha Tese do Doutorado. E que, como pesquisadora, precisava tomar esse distanciamento da realidade, para ver as experiências vividas com outro olhar, que transbordam aos olhos da professora. Percebi que eles conseguiram captar a beleza que há quando conseguimos ver a poesia existente em tudo que vivemos.

No entanto, no decorrer das aulas não observei uma evolução na forma dos registros do Diário, que se tornaram basicamente descrições de alguns acontecimentos principais da aula. Avaliei esse caráter mais descritivo, e menos emocional e poético, dos registros como sinal de decréscimo do envolvimento nos relatos e falta de ousadia para criar novos estilos de realizar os registros. Busquei encaminhar uma conversa

com eles no sentido de estimulá-los, chamando atenção a possibilidades de invenção e originalidade e oferecendo total liberdade para explorá-las. Ainda assim, não identifiquei mudanças significativas na forma e estilo dos relatos seguintes.

De todo modo, avalio o Diário de Bordo elaborado pelos alunos de ambas as turmas como uma atividade válida e produtiva ao processo, pois lhes permitiu lembrar dos encontros, estabelecer encadeamento entre acontecimentos vivenciados ao longo do trabalho e criar um memorial da turma, contribuindo como um elemento de aproximação, colaborando na cumplicidade e identidade de grupo.

3.2 Subindo a bordo

3.2.1 Convite para o projeto de encenação

Quando nos aproximávamos do décimo encontro, decidi que era o momento de levar às turmas a proposta de realização de uma montagem. Afinal, já estávamos no início de mês de junho e, embora os alunos ainda apresentassem algumas dificuldades de relacionamento, era preciso dar seguimento às etapas previstas, sob pena de comprometermos a totalidade do processo no tempo que dispúnhamos; e pensei que poderíamos dar continuidade ao trabalho de integração concomitantemente ao trabalho direcionado à encenação propriamente dita.

Fagundes ressalta que não se faz necessário chegar a uma “unidade perfeita” para o desenvolvimento do trabalho:

A renúncia à ideia de unidade perfeita não significa o abandono da ideia de cumplicidade e encontro no processo criativo, ao contrário: só podemos nos encontrar ao admitir O desencontro, só podemos ser cúmplices ao aceitar diferenças, só podemos trabalhar em grupo reconhecendo a autonomia e a singularidade de cada um, e então estar aberto ao outro (FAGUNDES, 2009, p.37).

Compreendo o período dedicado à integração da turma e ao desenvolvimento de vínculos de confiança como ponto de partida e de chegada do trabalho: uma forma de “preparação do terreno”, de constituição de um clima favorável para início de um processo de criação, a ser perseguido no decorrer do percurso.

Para introduzir a proposta de encenação junto às turmas, elaborei uma abordagem criativa, convidando os alunos “ao embarque”: – “Vocês topam participar de um processo de criação de uma peça teatral para apresentarmos dentro e fora da escola?”. A pergunta foi levada a eles em forma de enigma: cada aluno recebeu uma palavra e, todos juntos, deveriam tentar montar a frase e revelar o convite.

Fotografia 7 – Alunos da turma 91 tentando decifrar o enigma proposto



A princípio, a proposta foi bem aceita, porém, após alguns momentos, a atividade não se desenvolveu como esperado:

Eles acharam interessante a proposta e se uniram pra tentar montar a frase. No entanto, a dificuldade fez alguns (poucos) desistirem de pensar e ficaram apenas segurando seu papelzinho passivamente esperando que outros colegas fizessem o trabalho de organizar as frases (alguns até deram o seu papel pra outra pessoa segurar e foram sentar). Essa falta de empenho, motivação e curiosidade é preocupante no grupo. É como se desistissem de fazer qualquer tipo de esforço e “entregassem os pontos” na primeira dificuldade (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

A ideia de fazer a proposta à turma, sem optar por falar diretamente, foi uma maneira de evitar o usual apelo à verbosidade, trazendo também ares de novidade. Mesmo sem conseguir o efeito que esperava, a proposição foi lúdica e empolgou a maioria da turma:

Alguém sugeriu que eu ouvisse a opinião de cada um, e assim foi feito. Um por um, eles foram dizendo se topavam participar da proposta. O que mais chamava a atenção era um brilho nos olhos de quem dizia ‘sim’! Um deles sugeriu que quem fosse dizer ‘não’ teria que justificar. Apenas quatro alunos não concordaram com a proposta, enquanto os outros protestavam. Disse que era preciso chegarmos num lugar comum. Expliquei que esse é um trabalho coletivo, onde todos têm importância e colaboração. Por isso a pergunta foi feita dessa maneira, já que a peça não vai ser minha, mas de todos nós, todos têm responsabilidade sobre o trabalho. Além disso, o processo terá várias etapas, nas primeiras todos participam e nas últimas precisaremos nos organizar em equipes de trabalho, de atuação, direção, figurino, cenário, sonoplastia, divulgação, entre outros (os trabalhos de bastidores) e por isso aqueles que não desejam ir à público e se apresentar podem se engajar nesses outros trabalhos para ajudar o grupo. Com esses esclarecimentos, abriram-se outras possibilidades de participação e, dessa forma, aqueles que antes disseram não, agora disseram sim (ROCHA, Relatório de Classe, 2018).

Com essa resposta afirmativa, entreguei uma carta, direcionada nominalmente a cada um dos alunos, chamada de “Carta Náutica”. Disse a eles que se tratava de uma carta muito especial, escrita por mim com muito carinho; e dei-lhes duas indicações: que guardassem a carta para ler somente em casa; e que elaborassem uma resposta a ela, a ser trazida na aula seguinte. Fiz a entrega de forma quase solene, olhando nos olhos de cada aluno, deixando no ar um clima de expectativa e mistério sobre o que ainda estava por vir.

Na turma 92, tudo transcorreu de forma similar à 91, mas a maneira dos alunos decifrarem o enigma foi diferente, mais empenhada: eles decidiram colocar os papéis no chão para montar melhor a frase.



Mesmo que todos tenham se esforçado durante um longo tempo, eles não conseguiram organizar as sentenças. Disse a eles que o importante era o sentido do que buscávamos; e os orientei a permanecerem uns instantes em silêncio, antes de uma resposta. Com um clima aparentemente de dúvida, disse à turma que, como eles fazem aulas de Teatro comigo desde o 6º ano, tinham condições de encarar um desafio maior, de colocar em prática esses conhecimentos; e que seria uma ótima oportunidade de fazer algo diferente que iria marcar a história de vida deles, ainda mais sendo o último ano deles no colégio. A ideia era apresentar o resultado do trabalho na escola e fora dela, possivelmente em um teatro da UFRGS (informação que gerou reações de admiração) e vincular a experiência à minha pesquisa de Doutorado. Mais uma vez, fui ouvindo cada um individualmente e, para minha surpresa, constatei que a maioria dos alunos não aceitou o convite. Mas após explicar que havia outras possibilidades de participação no projeto, além da função de atuação, tais como figurino, cenário, sonoplastia, produção, entre outros, eles acabaram concordando em participar. A recepção da “Carta Náutica” pelos alunos gerou curiosidade e entusiasmo, produzindo ares de expectativa pelo seu conteúdo e pelo que viveríamos dali pra frente.

3.2.2 Carta Náutica²⁷

O propósito da carta entregue a cada um dos alunos era ser o ponto de partida do nosso trabalho, de modo a materializar, na forma de um documento, alguns ideais que eu prospectava para nossas práticas, bem como compreender o que eles traziam como expectativas da proposta. Ainda, a carta propunha-se a ser um referencial imagético pro nosso fazer, já que trazia a metáfora que simbolizaria nossa aventura de montarmos uma peça: um navio, os marinheiros e a maruja numa viagem rumo ao desconhecido. O que os participantes deveriam levar na bagagem, a função deles no processo, o estímulo à pesquisa e ao espírito de busca, eram elementos que foram mencionados ao longo da minha narrativa. A proposta de viver a experiência artística com “envolvimento, liberdade e responsabilidade” caracterizaram a abordagem metodológica que escolhi para alavancar nosso trabalho – construtivista e dialógica – e os princípios que deveriam nos servir como base para nossa relação com a obra e entre nós, participantes do projeto.

Encontrei na obra de Spolin o referencial que me inspirou nessa perspectiva acerca do ensino-aprendizagem de teatro. A autora refuta a necessidade de “talento” para atuar, em prol da valorização da experiência e do envolvimento:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. [...] Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. [...] Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa talento. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. [...] Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele (SPOLIN, 2008, p.3).

²⁷ A Carta encontra-se nos Apêndices do trabalho.

Além da referida autora, também Freire se apresentou como um companheiro de jornada, a quem dei a mão para minha prática pedagógica como professora-encenadora:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (FREIRE, 1996, p.135-136).

Mostrava-se importante especificar os princípios a serem adotados e as principais referências do trabalho, como forma de ter à disposição os elementos necessários para contornar os momentos de dificuldades ao longo do processo.

3.2.3 Encontro de acolhimento e sondagem: o barco

Fotografia 9 – Ambiente preparado para esperar os alunos



Na aula seguinte ao convite, fiz a recepção das turmas com um pequeno cenário já preparado: um círculo de colchonetes e, no seu

centro, um barco sobre um tecido azul representando o oceano; e como ambientação sonora, o som do mar – que simbolizava a metáfora escolhida para nossa proposta.

Apesar de todo o ambiente montado para receber os participantes, na turma 91 não houve comentários a respeito. No entanto havia uma aura instaurada, reforçada pelo silêncio da turma, que foi chegando e logo sentando nos colchonetes. Após uma das alunas fazer a leitura do Diário e entregá-lo a uma colega escolhida por ela, pedi para que colocassem as suas cartas de resposta à “Carta Náutica” no nosso barco. Depois, dei início a uma conversa com o objetivo de sondar a respeito dos temas ou ideias que gostariam de abordar na nossa peça, na intenção de estabelecer o ponto de partida da proposta. Nesse diálogo, as respostas que recebi dos alunos foram:

- “Fazer uma coisa antiga, tipo um filme de ação antigo.”
- “Algo tipo Nova York no tempo da depressão.”
- “Uma coisa medieval.”
- “Eu imagino gênero comédia.”
- “Não precisa ser só um gênero, pode ser vários misturados.”
- “Conto de fadas também é legal.”
- “Eu gosto de terror.”
- “Eu acho legal a gente se expressar como o ‘Adolescer²⁸’.”
- “Cenas tristes, alegres.”
- “Ou também a gente podia pegar um conto de fadas antigo e trazer pro tempo de agora.”
- “Um choque de cultura: um jovem do tempo mais antigo com um jovem de agora, uma viagem no tempo...”

Já na turma 92, os alunos entraram na sala mais ruidosos, e logo se manifestaram com alguns comentários inesperados pra mim, tais como: “Parece barco de oferenda sora, barco de Yemanjá”. Os temas sugeridos pela turma ao longo da conversa que tivemos foram:

- “Adolescência”.
- “O adolescente no Brasil”.
- “Mostrar o que acontece na nossa realidade, a mídia não representa a gente”.

²⁸ Peça teatral com direção de Vanja Ca Michel.

- “Uma comédia triste, ironizar as coisas”.
- “Não toda peça triste, nem toda a peça engraçada; romance”.
- “O nome da peça podia ser ‘Quem somos nós?’, para falar de cada adolescente”.

Essas ideias estavam longe de serem respostas prontas, mas traziam elementos interessantes a serem geradores do processo de criação. Elas revelam-se como pistas de interesses, não a serem seguidas, mas a serem desdobradas, transformadas criativamente, a partir de nossas escolhas e condutas. Eram ingredientes iniciais de uma fórmula a ser inventada, no entanto, sem receita alguma a seguir e sem uma noção exata de para onde ela poderia nos levar. Bogart, em “A Preparação do Diretor” (2011, p.63), confirma que: “[...] a maioria dos artistas concordaria que seu trabalho não provém de uma ideia de como será o produto final; ao contrário, surge de um apaixonado entusiasmo pelo assunto”.

No papel de professora-encenadora era preciso continuar de ouvidos e olhar atentos, disponíveis para colher outras ideias, a partir de outras fontes, para além da palavra escrita, ou falada. Nesse sentido, os jogos e improvisações, e a forma como a turma lidaria com essas proposições, eram importantes meios para que mais ingredientes se acrescentassem à nossa fórmula cênica.

3.2.4 Respostas à Carta Náutica

Aos poucos, foram chegando as respostas à denominada “Carta Náutica” que entreguei aos alunos no dia do convite para o projeto. Algumas cartas breves, outras mais longas, mas todas traziam o jeito espontâneo e particular de expressão de cada aluno no seu modo de escrita, além da forma como cada um se engajava ao trabalho.

Vários deles buscaram utilizar-se da mesma “linguagem de navegação” que usei na Carta, mostrando um esforço simpático de se alinhar ao universo da proposta:

Olá maruja Fernanda... (SARAH, T. 91, 2018).
Adoraria embarcar nessa viagem, pegar umas ondas boas, nadar, boiar e ter mais uma aprendizagem na vida (VITÓRIA, T. 91, 2018).
Quero descobrir mundos novos, rumos diferentes, oportunidades novas, assim também como pessoas (ABGAIL, T. 92, 2018).
Alegria, disposição, entrega, abertura e curiosidade, com certeza irei levar tudo isso na minha mala (SARAH, T. 91, 2018).
Bem, concluo que estou disposto a desbravar os 7 mares em busca do nosso tesouro que é nosso objetivo (não se preocupe, garanto que nisso sou melhor do que com metáforas). Como parte do navio, farei o possível para que as coisas não vão por água abaixo (EDUARDO, T. 91, 2018).

Sete alunos relataram sentirem-se receosos sobre a própria timidez, como é possível verificar na fala da aluna Abigail, que retrata bem a fricção entre o universo do jovem da escola e o universo teatral:

Eu fui convidada para uma proposta que seria impossível de ser recusada. Fui convidada para uma coisa que sempre quis fazer, mas tinha muita vergonha, como ainda tenho. Tenho muito interesse e muita curiosidade para entrar no mundo do teatro. Confesso que ainda tenho dificuldades para me desenvolver, a vergonha de pagar 'mico' é muito grande. Mas estou disposta a mudar tudo isso (ABIGAIL, T. 92, 2018).

Muitas vezes, como parece ocorrer com essa aluna, o jovem deseja fazer teatro, apresentar-se, mas tem receio de expor-se, pelo medo de tornar-se a chacota dos colegas. Além disso, muitos se auto intitulam tímidos como uma forma de proteção, por temerem a exposição e o risco que a prática cênica implica. A partir de minha experiência como professora na Educação Básica, observo que essa atitude é comum no ambiente escolar e, via de regra, apresenta-se como um empecilho para trabalhos artísticos mais ousados e inovadores. Em muitas situações vivenciadas como docente, o diferente ou desconhecido foi classificado como fora de contexto ou fora de propósito, na expressão dos alunos: "frau" (gíria que significa chato, "nada a ver"). Nesse caso, o trabalho do professor de Teatro envolve transpor esses pré-julgamentos, desfazer ideias previamente cristalizadas pelos jovens, romper com os estigmas

que se colocam ao longo do trabalho. Esses conceitos pré-concebidos advêm, muitas vezes, da escassez de referências artísticas e de experiências como espectadores, além da influência dos veículos de comunicação de massa, que trazem formatos de comportamento e de atuação estereotipados. Assim, constato que a aproximação professor-aluno (conquistando sua confiança) e um trabalho de caráter motivacional, constituem aliados nessa empreitada de superação da inibição inicial, em favor de uma consciência de si cada vez mais ampliada.

Muitos alunos demonstraram gratidão pelo convite para a montagem, agradecendo pela oportunidade. Embora esse sentimento seja algo positivo, ele sugere que, na visão do aluno, a iniciativa advém do professor, ou seja, está em suas mãos criar a chance de realizar uma encenação. Identifico que essa ideia se faz muito presente no ambiente escolar, pela sequência de vivências pedagógicas que não oferecem ao aluno a possibilidade de apropriar-se do fazer e do aprendizado experimentado em sala de aula, que reforçam a concepção de professor como detentor do conhecimento, propositor unilateral das tarefas, cabendo aos alunos a obrigação de executá-las em troca de uma nota de aprovação. Nessa perspectiva o professor ganha, sozinho, o mérito por levar boas propostas para seus alunos. No entanto, essa visão reforça a verticalidade do processo de ensino e aprendizagem, cuja ação do docente é ativa e a do discente deve ser passiva, daquele que espera.

As respostas de três alunos expressaram suas decisões de participar da proposta, mas não atuar no espetáculo, colaborando em outras “frentes”, como pode-se observar na fala do aluno Marcos: “Eu gostei da ideia de fazer uma montagem de uma peça teatral, porém não vou apresentar, mas vou ajudar no que precisar (T. 92, 2018)”. Identifico nessa atitude de Marcos algo importante, característico do trabalho democrático. É possível a ele fazer escolhas e envolver-se na atividade da maneira que mais se identifica, sem deixar de colaborar com seu grupo.

Outras respostas ainda expressaram muita empolgação, como é possível averiguar nos trechos a seguir:

Ficarei imensamente feliz de participar desse novo projeto, será muito legal e especial, tenho certeza disso. E para mim que quero conhecer mais desse mundo de teatro, vai ser um passo e tanto. Estarei bem disposta e feliz para fazer cada atividade proposta, dou minha palavra que nunca deixarei de fazer algo proposto. Estou bem ansiosa para o que vier, não vejo a hora de começarmos o projeto (TRINID, T. 91, 2018).

É com grande alegria que escrevo essa carta. Fico muito feliz de participar dessa peça teatral, de aprender mais sobre o teatro, como funciona e tudo o mais, e quero desenvolver meu lado de “atriz”, e claro, poder ajudar quem gosta de teatro, e além de eu aprender mais sobre isso, vou estar me divertindo, conhecendo pessoas novas (DANIELE, T. 91, 2018).

Essa empolgação pela proposta era o combustível de que precisávamos para darmos partida em nossa embarcação e iniciarmos a desejada viagem que nos aproximaria ainda mais do universo teatral.

3.2.5 Cronograma de criação para montagem cênica

Um dos procedimentos usados durante o processo, que pareceu contribuir para o trabalho de ambas as turmas, foi a concepção e entrega de um Cronograma de Criação. Nesse Cronograma havia uma previsão das etapas a serem seguidas, que serviriam como guia para nossa viagem. O esperado não era cumprir à risca todas as fases e datas propostas, mas ter um roteiro de ação como base para seguirmos, uma bússola que nos guiasse no transcurso do tempo. A ideia colaborou para que os alunos tivessem uma projeção do que iríamos fazer e, dessa forma, se sentissem mais seguros e comprometidos com o desenrolar da proposta. A visualização de todas as etapas também foi importante para que os estudantes compreendessem a profundidade de um processo criativo, que se constrói aos poucos, “de dentro pra fora”, a partir da pesquisa e da busca, de forma espontânea mas, ao mesmo tempo, orientada.

O Cronograma foi um importante aliado da ação pedagógica em muitos momentos em que os alunos pareciam perdidos, ou confusos,

sobre como iríamos desenvolver nossos processos de encenação. Mostrou-se útil, em diversas situações, em que os estudantes lançaram mão do Cronograma para buscarem referências sobre o andamento do trabalho. O Cronograma contemplava as seguintes etapas:

Tabela 1 – Etapas do Cronograma de Criação

Preparação da embarcação	10 encontros
Pesquisa Artística: experimentações e sondagem	5 encontros
Criação da Peça: investigação de possibilidades	5 encontros
Seleção de Materiais	3 encontros
Ensaio Criativo e de Marcação	5 encontros
Ensaio Geral	6 encontros
Apresentações	2 vezes

3.3 Navegar é preciso!

3.3.1 Pesquisa Artística: experimentações cênicas e sondagem

Iniciamos um período de jogos e experimentações, em que procurei levar propostas mais desafiadoras, que desenvolvessem a capacidade de prontidão e de improvisação, além da exploração de temáticas e de recursos cênicos. O objetivo principal dessa etapa era prepará-los ainda mais para o trabalho cênico, buscando alcançar um *estado de jogo* nas turmas, de forma que fosse possível, a partir daí, encontrarmos pistas sobre assuntos ou elementos que pudessem ajudar-nos a compor nossa obra teatral. Assim, a pesquisa nos levaria a uma sondagem acerca dos rumos que o nosso trabalho poderia tomar.

Outro recurso explorado durante essa etapa da Pesquisa Artística foi a fruição estética, desenvolvida através da ida ao teatro, de forma a expandir e angariar referências, desenvolvendo a sensibilidade, a

imaginação e a percepção dos alunos. Conseguimos organizar duas saídas para assistirmos aos espetáculos teatrais *Adolescer*, apresentado no *Teatro da Amrigrs*²⁹, com direção de Vanja Ca Michel, e *Ninguém falou que seria fácil*, apresentado na sala *Qorpo Santo*³⁰ da UFRGS, com direção coletiva, por alunos do Departamento de Arte Dramática, como atividade do *Projeto Teatro, Pesquisa e Extensão (TPE)*³¹.

Ao partir de experimentações práticas que fossem nos conduzindo e nos dando indicações, inferi que chegaríamos a uma proposta de criação de maneira mais espontânea e menos diretiva. Essa preocupação de minha parte relacionava-se com duas questões importantes. A primeira era que o trabalho tivesse “a cara da turma”, ou seja, que a produção cênica fosse resultado dos desejos dos alunos e tivesse a sua marca. E a segunda era que o processo de criação emergisse de uma perspectiva investigativa, a partir da qual não houvesse como prever os caminhos a serem tomados e nem o ponto de chegada, conforme foi abordado no item 2.3 deste trabalho. E assim, como indica Bogart, um salto no vazio se fazia necessário:

Todo ato criativo implica um salto no vazio. O salto tem de ocorrer no momento certo e, no entanto, o momento para o salto nunca é predeterminado. No meio do salto, não há garantias. O salto pode muitas vezes provocar um enorme desconforto. O desconforto é um parceiro do ato criativo – um colaborador-chave. Se seu trabalho não o deixa suficientemente desconfortável, é muito provável que ninguém venha a ser tocado por ele (BOGART, 2011, P. 115).

²⁹ Casa de espetáculos de Porto Alegre, da Associação Médica do Rio Grande do Sul, localizado na av. Ipiranga, 5311.

³⁰ Teatro Universitário – Sala Qorpo Santo, do Instituto de Artes da UFRGS, localizado no campus central da Universidade.

³¹ “Mostra regular e anual de espetáculos universitários que realiza apresentações gratuitas sempre às quartas-feiras, às 12h30 e às 19h30. Desde 2003 o projeto proporciona à comunidade acadêmica e em geral o acesso ao teatro, em horários alternativos e de forma gratuita, através da mostra de trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos do Departamento de Arte Dramática do IA/UFRGS”. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/espacos-culturais/sala-qorpo-santo/>> Acessado em: 13 de novembro de 2019.

A leitura desse trecho para a turma 91 levou-nos a uma experimentação do “salto”, de forma literal, incitando o lúdico. A proposta foi criarmos uma “cama humana” para que um voluntário pudesse saltar. A atividade acrobática buscava ilustrar a relevância do salto e da união de todos para acolher o colega nesse momento crucial. O grupo, de braços dados, acolheu com segurança e alegria os poucos corajosos que se voluntariaram a pular. Recebi o convite da turma para saltar e, com a insistência e convicção deles, foi impossível recusar. Meu receio era que eu fosse muito pesada para eles, mas senti confiança e me preparei. Com muita alegria saltei nos braços da turma e fui acolhida com gritos, risadas e uma salva de palmas no final, muita festa e calor humano. Em seguida, mais dois alunos se decidiram a saltar também.

Fotografia 10 – Cama humana



Com a turma 92 não segui o mesmo roteiro pois, por indicação de alguns alunos da 91, essa atividade (que envolve um certo risco) seria inadequada em função de alguns desentendimentos que estavam acontecendo entre alguns colegas. Resolvi acatar o conselho e não levei a proposta para a outra turma. De fato: era preciso acalmar os ânimos para que os vínculos de confiança se restabelessem.

Essa etapa da Pesquisa Artística acabou gerando reações positivas nas duas turmas. No caso da 91, observei uma mudança significativa na

postura da turma, que se mostrava nitidamente mais disposta e esforçada, bem como no trabalho dos alunos, que passaram a se preparar melhor para o momento de apresentação de cenas, mostrando-se mais capazes de se concentrar e de improvisar com as situações evidenciadas a cada momento, atuando mais de acordo com os personagens que criavam. Esses progressos na atuação se refletiram na confiança do grupo, o que levou o público da turma (quando alguma cena era apresentada) a se envolver totalmente com as apresentações. Além disso, foi perceptível uma mudança em relação à consciência espacial, que levava os alunos-atores a usar o espaço cênico de forma mais adequada (abrangendo todo o palco), a colocar-se de forma mais generosa em relação à plateia, a ponto de conseguirem criar dois ambientes com cenas simultâneas no palco e realizar as trocas de cena de forma consciente e eficaz.

Numa aula em que o desafio era buscar diferentes formas de participação da plateia, os alunos demonstraram uma ampliação da compreensão sobre a importância dos espectadores e sua influência sobre os acontecimentos cênicos, o que se refletiu no desenvolvimento de formas de finalizar a apresentação, significando a superação de uma dificuldade apresentada no trabalho das cenas do encontro anterior.

No final dessa aula, tivemos um momento de alegria muito espontânea: uma colega caiu e vários outros se jogaram no chão junto a ela, formando um “montinho”. Momento de diversão e afetuosidade jovial e autêntica. É como se o jogo tivesse liberado as energias e os corpos para o toque e a brincadeira. Ryngaert aponta para a importância da presença do jogo no ambiente escolar:

Fazer jogo dramático é pedir aos alunos um esforço considerável para se separarem das tradições que conhecem melhor e para inventarem no seio de um mundo contemporâneo. Este salto qualitativo é da mesma natureza nos outros domínios artísticos e deve ser realizado ao mesmo tempo para ser eficaz. Se esta tentativa não é feita desde já na escola, perguntamos quando será feita e se o será, enquanto continuar a existir

um fosso entre o domínio da educação e da criação (RYNGAERT, 2009, p.25).

Com a turma 92, essa etapa da Pesquisa Artística também foi especialmente produtiva, pois todos os grupos se revelaram envolvidos e colaborativos. Numa das aulas, o intenso envolvimento dos alunos na preparação das cenas levou-nos a “perder a hora”. E, num dado momento, quando nos demos conta que teríamos pouco tempo para apresentar, a turma manifestou-se preocupada com a situação, mas, ao mesmo tempo, revelou objetividade e organização, garantindo a apresentação de todas as cenas. Avaliei o clima de apreensão instaurado naquele momento como um sinal do interesse dos alunos de compartilhar seus trabalhos.

As cenas mostraram-se muito criativas, com os participantes concentrados nas suas ações, chegando a despertar o interesse de algumas crianças que estavam do lado de fora da sala: elas pararam para assistir espiando pela janela, formando uma segunda plateia. Eles conseguiram criar estratégias, ou códigos de participação do público. Concluímos as apresentações ainda com tempo de organizarmos a sala e nos despedirmos alegremente!

Considero que ambas as turmas alcançaram uma noção ampliada acerca de elementos importantes da linguagem do teatro, conseguindo pensar e agir a partir dos conhecimentos construídos ao longo do tempo. Noto, ainda, que esse salto qualitativo ocorreu após a proposta de iniciarmos um processo de criação e montagem cênica. Ou seja, esse convite despontou como alavanca para o engajamento dos alunos, para o comprometimento com o trabalho e como motivador de atitudes mais disponíveis, tanto dentro como fora de cena.

3.3.2 Criação da peça: investigação de possibilidades

Após seis aulas dedicadas à Pesquisa Artística, era chegada a hora de definir e elaborar nossas propostas cênicas, ou seja, iniciar o processo

de criação das nossas encenações durante os próximos cinco encontros. Até aquele momento foram desenvolvidas cenas teatrais acerca das temáticas levantadas por eles no momento da sondagem, a partir de diferentes estímulos como ponto de partida: exploração de possibilidades de uso do espaço cênico, de formas de participação da plateia, do uso de tecidos, sorteio de personagens, ações, situações ou lugares a partir dos quais eles improvisaram. Os estímulos para as improvisações ajudaram a motivá-los, já que era possível observar que eles se sentiam cada vez mais desafiados com as propostas. Outro fator instigante era a formação dos grupos para as atividades, que acontecia quase sempre de forma inesperada, a partir de algum aspecto do momento, como a cor da roupa que os alunos estavam usando, o tipo de sapato, ou o sorteio de algum número, ou carta, de maneira que eles deveriam se propor a trabalhar com diferentes colegas, não apenas com aqueles com quem tinham mais afinidade ou facilidade de relação.

Conversando com os integrantes da turma 91 sobre nossos próximos passos, levei a eles a proposta de buscarmos pessoas do grupo para escrever um roteiro como inspiração para o nosso trabalho, a partir do material de cenas que já havíamos levantado nas improvisações. Eles anunciaram os nomes dos colegas Eduardo e Valéria, que aceitaram prontamente a função e se mostraram orgulhosos por terem sido indicados.

Na aula seguinte, a dupla já estava com suas propostas de roteiros finalizadas, o que demonstrou a vontade deles de colaborar e o comprometimento com o trabalho. Valéria trouxe um resumo da sua ideia, que lemos para a turma, com alguns desenhos dos personagens. Eduardo não pode trazer seu texto impresso, pois havia escrito no celular e, assim, ficou de me enviar por e-mail. Curiosos, os colegas pediram para que ele contasse um pouco do que escreveu (já que seu texto era longo para lermos naquele momento), e ele acabou surpreendendo a todos com sua capacidade eloquente de contador de histórias. Após um jogo de aquecimento, partimos para a prática da improvisação, usando como referência as dramaturgias dos colegas. Na aula seguinte, eu trouxe

uma proposta de roteiro para a turma em forma de texto teatral, constituída pelas ideias de Eduardo e Valéria mescladas, dentro do universo temático de releitura de contos de fadas, o que correspondia ao desejo levantado pelo grupo previamente. Após fazermos uma leitura dramática do texto³², pedi que cada um falasse o que achou da proposta. Ouvimos as falas de um por um e, em seguida, debatemos ideias para o final da peça, já que a última cena estava em aberto.

Com esse roteiro-base aprovado pela turma pudemos iniciar o processo criativo de ensaios, para o qual utilizei de uma metodologia nova naquele contexto, que consistiu em tornar as improvisações mais dinâmicas e imprevisíveis e envolver a todos na proposta, buscando dar mais agilidade ao nosso trabalho. Nessa proposição, cada aluno deveria sortear um número referente a uma cena da peça e em seguida, todos se reuniam nos seus grupos e olhavam o roteiro para tomar ciência de qual cena se tratava e combinarem quem iria fazer qual personagem. Após aproximadamente dois minutos, iniciavam-se as improvisações em sequência, de forma encadeada, ou seja, assim que um grupo concluía sua cena, o próximo grupo já iniciava, na ordem da peça.

Com essa metodologia foi possível passar um maior número de cenas, alcançando uma visão mais global da peça. Outro fator relevante dessa proposta foi o revezamento na atuação dos personagens, permitindo que todos os alunos experimentassem todos os papéis. Isso tornou o processo mais democrático, já que não havia predileção entre os colegas, possibilitando, inclusive, que as meninas fizessem personagens masculinos e os meninos fizessem personagens femininos, sem distinção de gênero (o que era encarado de forma muito natural por toda a turma).

³² Sinopse: No mundo encantado, três fadas e um príncipe saem em busca de uma princesa que possa solucionar o problema do livro mágico, em que suas histórias estão desaparecendo. As princesas, agora independentes e vivendo a própria vida, não se interessam em ajudar. A situação agrava-se quando o grupo encontra com uma bruxa que esconde a última princesa que pode trazer de volta o encanto para salvar a todos. O Conto Desencantado, com criação coletiva, propõe-se a desconstruir os estereótipos e clichês dos contos de fadas, sem perder de vista a exaltação à magia dos encontros e da cooperação para superação das dificuldades.

E, ainda, contribuiu para que fosse possível observarmos diversas formas de representar um mesmo personagem, enriquecendo as referências para o desenvolvimento da encenação. Além disso, a proposta oportunizou a participação de todos os integrantes da turma nas improvisações, rompendo com os estigmas de que uns eram mais aptos do que outros para atuar. A turma integrou-se ainda mais, e a desenvoltura dos alunos-atores nas improvisações dos diálogos geravam muitas reações e risadas no público. Ao final de cada “rodada” de improvisação da peça, todos pareciam estar muito satisfeitos com o que acabaram de fazer e de assistir, e isso foi muito importante para a autoestima, “fê cênica” e confiança da turma na proposta que estávamos desenvolvendo.

A próxima etapa foi a inserção dos figurinos. O material que serviu de base à escola foi garimpado por mim num brechó de uma instituição social na qual sou voluntária, que me emprestou as peças de roupas para nossas montagens. Quando levei os figurinos para a turma 91, os alunos mostraram-se muito motivados. Alguns me pediram para experimentar algumas roupas ali mesmo na sala de aula, só para ver como ficava. Compreendo que esse momento foi bem importante para eles começarem a criar a peça de forma mais visual, dando concretude à proposta.

A etapa seguinte foi a definição dos personagens. Conversei com eles sobre a ideia de experimentarmos uma primeira distribuição dos personagens para a peça, que ainda não seria definitiva. Assim, numa próxima aula poderíamos experimentar outra configuração, e depois conversaríamos para decidirmos juntos como iria ficar. Eles gostaram bastante da ideia. Pedi para que cada um escolhesse dois personagens que gostaria de fazer e anotei essas duas opções. A partir delas montamos uma primeira possibilidade de elenco.

No primeiro dia de ensaio com os personagens e figurinos, os alunos mostraram-se muito empolgados em vestirem-se com aquelas roupas diferentes; e eu me admirei pela forma descontraída deles não se importarem em desfilarem pela escola na volta do banheiro trajando aquelas roupas, pelo contrário pareciam muito orgulhosos de estarem fazendo teatro! Quando finalmente iríamos iniciar nosso ensaio, já no segundo

período de aula, fomos interrompidos pela diretora, que foi nos avisar que a aula seria encerrada antes do tempo, pois os alunos teriam que realizar uma atividade de avaliação³³ dali alguns momentos. Os alunos se espantaram com a notícia, e lamentaram muito não poder ficar ensaiando. Eles teceram comentários do tipo: “Ah, agora que a gente tava tri feliz...”.

Esse tipo de interferência é bastante comum no ambiente escolar. Não raro, sem qualquer consulta ou aviso prévio, os professores costumam ter suas aulas interrompidas abruptamente, com comunicados ou chamamento de alunos para o cumprimento de atividades extraclasse. No caso da prática teatral, essas interrupções costumam ocasionar quebras nocivas ao processo de trabalho e ao envolvimento dos alunos; além disso, geram profundo desconforto, por revelarem falta de respeito pelo espaço de aprendizagem e desconhecimento das especificidades do processo de criação, que demanda concentração e requer continuidade.

Diante da decepção causada, tentei consolar a turma dizendo para ensaiarmos pelo menos mais 10 minutos. No final, registramos aquele momento com algumas fotos, em que era visível o orgulho, o despojamento e a alegria de todos em participarem do trabalho. Aos poucos, esse sentimento de pertencimento estava crescendo no grupo. Essa nova etapa do trabalho gerou uma sensação de euforia, que se mostrou importante para eles envolverem-se e dedicarem-se aos ensaios.

Com isso constatei que, a cada semana, novas propostas deveriam ser trazidas, tanto como “desafio” para a turma, como para a renovação do processo, fazendo dos ensaios aventuras imprevisíveis.

³³ Prova Brasil: “A cada dois anos, estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública realizam uma prova padronizada, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). Até 2018, ela se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passará a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Era um exame para estudantes do 5º e do 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, que serve para avaliar o rendimento das escolas públicas do País. Ele testa o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática. O nome mudou, mas a prova se mantém”. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-voce-sabe-o-que-e-a-prova-brasil>> Acessado em: 13 de novembro de 2019.

Fotografia 11 – Alunos-atores da 91 experimentando os figurinos



Na turma 92 tive que acalmar a ansiedade dos alunos em começarmos logo os ensaios sistemáticos do espetáculo, conforme a fala da aluna Camila: “E quando vamos começar os nossos ensaios da peça, sora?”. Esse desejo de “botar a mão na massa”, foi confirmado por outros colegas da turma. Respondi a eles que estávamos quase chegando nessa etapa do trabalho, mas que ainda estávamos investigando, explorando algumas possibilidades e levantando alguns materiais cênicos, ou seja, estávamos em plena criação de material que usaríamos na nossa montagem. De fato, a peça estava sendo criada, ainda que eles mesmos não tivessem essa noção por completo. Explorando o universo temático da adolescência, que despontou como preferência no grupo, seguimos criando cenas a partir de múltiplos estímulos, como, por exemplo, o uso de frases, imagens ou textos como referência criativa. Um deles foi extraído do livro “E aí? Cartas para adolescentes e seus pais”, do autor Rubem Alves (1999).

Também levei para a turma algumas ideias que tive para a peça: o título “Quem somos nós? – Noções desajustadas sobre ser adolescente (em ordem quase alfabética)”, que eles acharam um pouco longo, mas gostaram. A proposta, plenamente aprovada por eles, era fazermos uma cena de cada letra do alfabeto acerca da temática escolhida.

Após muitas experimentações de cenas, propus à turma 92 (da mesma forma como fiz com a 91) de algum aluno do grupo escrever um roteiro para usarmos como base para o nosso trabalho. Eles concordaram com a ideia e sugeriram os nomes de dois colegas, Eduarda e Pedro, que aceitaram o convite e se dispuseram a colaborar. Depois de alguns dias no aguardo, recebi, por *e-mail*, os textos elaborados pelos dois. Relatei a eles que havia gostado muito de suas produções textuais, e que iria me dedicar a mesclar suas ideias para levar ao grupo. Assim, elaborei um novo roteiro em forma de texto teatral, unindo trechos de autoria dos alunos com algumas das cenas já criadas pela turma, e ainda com a ideia que dei ao grupo anteriormente.

Após um mês sem termos aulas (em função de um feriado, um conselho de classe, entrega de boletins e atividade do Dia das Crianças na escola) levei o texto³⁴ e distribuí para quem gostaria de participar da leitura. Fizemos a leitura com uma certa “disputa saudável” para ler os personagens de cada cena. Eles acharam o final da peça “bem Glee³⁵”, se referindo a um seriado adolescente. Eles demonstraram ter gostado bastante do roteiro, e logo me perguntaram como iríamos distribuir os personagens. Respondi que nós experimentaríamos algumas possibilidades e depois iríamos decidir isso juntos. Antes pedi para que levantassem as mãos quem gostaria de participar do grupo de atuação da peça. Treze alunos ergueram bem os braços, mostrando que estavam muito empolgados para participar.

³⁴ Sinopse: Um grupo de jovens busca apresentar ao público, numa linguagem irreverente, noções desajustadas sobre o que é ser adolescente, a partir de suas próprias personas e experiências. Com criação coletiva, a partir de improvisações, histórias fictícias se mesclam ao plano do real, num diálogo franco e direto com o espectador.

³⁵ “*Glee* é uma série de televisão criada e produzida por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Ian Brennan para a Fox. A série foi exibida em mais de 60 países entre 2009 e 2015, tendo altos índices de audiência desde a sua estreia. *Glee* foi um marco cultural de boa-fé, e se tornou um fenômeno mundial em pouco tempo possuindo aclamação da crítica, uma base de fãs, mais de 43 milhões de músicas vendidas, duas turnês¹¹ de concertos esgotados [...], e inúmeros prêmios que incluem três *Globos de Ouro*, quatro *Emmy Awards*, seis *Satelit Awards* e cinquenta e sete outros prêmios”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Glee>>. Acessado: em 31 de outubro de 2019.

Organizamos a sala em palco e plateia para iniciarmos o ensaio. Um grupo grande já se colocou nas laterais para iniciar, enquanto alguns ficaram sentados esperando serem chamados. Das treze cenas, conseguimos passar da cena 1 até a cena 8, de forma improvisada, com os alunos usando o texto nas mãos somente na primeira cena, depois apenas consultaram o roteiro para se orientar. Como recurso para chamar a atenção dos alunos, usei um elemento que estava à disposição na sala: um cone, que fez as vezes de megafone, com o qual eu anunciava cada cena. A utilização desse recurso conferiu ares de direção de cinema para o ensaio. Logo veio Eduarda e depois Gabriel me pedindo para chamarem também. Cláudio também demonstrou iniciativa e envolvimento quando trouxe duas ideias para a peça: uma que ele me relatou oralmente, e outra que me entregou por escrito. O clima em todo o ensaio era de muita motivação e descontração.

Fotografia 12 - Alunos-atores da 92 ensaiando uma das cenas



3.3.3 Seleção de materiais

A etapa que denominei “Seleção de Materiais”, destinada à coleta de criações cênicas, na realidade ocorreu na fase anterior denominada “Criação da Peça”. Assim, nesse período de três encontros demos sequência às experimentações da encenação com ambas as turmas.

Os ensaios iniciavam com algumas pontuações da minha parte, retomando observações feitas no ensaio anterior. A cada cena, íamos trazendo algumas sugestões a serem experimentadas pelos alunos-atores, com uma rica participação da plateia, que também contribuía com ideias para a peça.

Era difícil conseguirmos chegar às cenas finais do roteiro, confirmando que o tempo de aula era sempre curto para todo o trabalho que queríamos desenvolver.

Um clima de interesse e empolgação permeava o nosso ambiente de ensaio com a turma 92. Com a 91 nem sempre havia toda essa disponibilidade, pois alguns colegas do grupo de atuação costumavam faltar, o que gerava, em alguns alunos, desmotivação e insegurança sobre os rumos da montagem. No entanto, havia uma atmosfera colaborativa instaurada na turma, de modo que, durante os ensaios, alguém se prontificava a substituir o colega faltante. E, assim, íamos “dando conta do recado”.

3.3.4 Ensaio Criativo e de Marcação

Nessa etapa do processo, que durou cinco aulas, iniciamos a organização das equipes de trabalho que íamos precisar, formadas pelos alunos que não faziam parte do grupo de atuação. Levantei as cinco necessidades, procurando interessados: (1) Figurino e Adereços, (2) Cenário e Objetos, (3) Música e Sonoplastias, (4) Iluminação e (5) Divulgação. Estabeleci um tempo para eles pensarem, solicitando que definissem seus interesses até a aula seguinte. Na turma 92, alguns colegas do grupo de atuação também se prontificaram em colaborar, o que possibilitou verificar o envolvimento e a vontade de participarem de todas as funções necessárias ao fazer cênico.

Após todos os alunos definirem a função que iriam desempenhar, pedi que criassem, para me entregar, um “pré-projeto” com as suas ideias para a encenação e com os detalhes de como essas propostas seriam desenvolvidas por eles.

Além disso, nessa fase fizemos a distribuição definitiva dos personagens entre os alunos-atores. Sabendo do quão delicada e importante é essa tarefa, optei por tornar a decisão coletiva, possibilitando que todos colaborassem na escolha, de forma que ela não se tornasse excludente ou autoritária.

Na turma 91 pedi que cada um escrevesse em um papel os nomes dos personagens com os quais já havia trabalhado e os que gostaria de trabalhar. Na aula seguinte, disse a eles que iríamos conversar para decidirmos juntos sobre a distribuição dos personagens, ou seja, eles teriam autonomia e responsabilidade para dialogar e chegar a um consenso sobre o assunto. Distribuí os “desejos” de cada um sobre suas preferências de personagem e abrimos o debate. Refletimos sobre cada personagem, levando em conta quem já havia trabalhado com cada um, e quem gostaria de trabalhar. Assim, através do diálogo, fomos chegando em um acordo. No final da conversa, busquei enfatizar junto à turma a importância de compreendermos que nosso papel deveria estar a serviço do todo, ou seja, que no teatro, por ser uma arte coletiva, a produção cênica está acima de nossos interesses pessoais.

Já na turma 92, essa definição foi se dando ao longo do processo de ensaios, de forma mais espontânea, de acordo com as experimentações que os alunos-atores foram fazendo dos personagens, sem precisarmos debater para chegarmos a uma decisão final.

Nessa fase dos ensaios, a partir de sugestões minhas e dos alunos da plateia, íamos pontuando algumas propostas e marcando algumas ações nas cenas. Aos poucos, os ensaios iam trazendo elementos já experimentados antes e sendo cada vez mais aprimorados. Também nesse período, demos início aos ensaios corridos, ou seja, a passagens da montagem inteira.

Num ensaio com a turma 91, quando a peça chegou na sua penúltima cena, algo inesperado aconteceu. Sem combinar nada, a cena foi continuada pelos alunos-atores, surpreendendo aqueles que achavam que o ensaio já estava acabando. Os alunos que estavam fora de cena me olharam e eu sinalizei para que seguissem o chamado dos colegas. Assim,

o grupo criou quase 20 minutos de improvisação, com algumas orientações que dei ao longo da atuação. Apesar da cena ter sido extensa, foi possível extrair muitas ideias dessa experimentação. Ao final, quando nosso tempo de aula já estava se esgotando, interrompi o grupo e pontuei algumas propostas surgidas na improvisação que poderiam colaborar para concluirmos a peça. Avaliei o episódio como um sinal de que os alunos estavam se sentindo aptos e à vontade para criar de forma coletiva e intuitiva, sem esperar por uma solução arbitrária ou “de fora” para resolver suas necessidades.

Nessa etapa na turma 92, as cenas eram reformuladas com várias sugestões minhas e dos colegas participantes, e as ideias eram experimentadas pelos alunos-atores com muita disposição e alegria. Eles costumavam aproveitar os “imprevistos” para incorporá-los às cenas. Notava-se neles uma vontade de fazer melhor e experimentar novas possibilidades. A plateia reagia bastante, divertindo-se até mesmo com os erros dos colegas, o que tornava o clima favorável e amigável. Com essa atmosfera agradável de trabalho, criamos juntos a cena “Nada”, a partir de uma proposta inicial que eu trouxe no início de uma aula. No mesmo momento eles “compraram a ideia” e, dessa forma, fomos construindo a cena na prática de forma coletiva.

Ao estabelecer uma relação de cumplicidade e parceria com ambas as turmas, foi possível descobrir-me e constituir-me no papel de professora-encenadora de uma forma tranquila, ou seja, sem precisar apelar para o autoritarismo ou para um tipo de abordagem diretiva. Desse modo, a direção contempla as necessidades dos alunos-atores e da obra, conforme explana Spolin a seguir:

A necessidade de criar parceria e ao mesmo tempo de assegurar o toque do diretor sobre a produção exige uma abordagem não autoritária. [...] A direção não vem de fora, mas das necessidades dos jogadores e das necessidades teatrais do momento (SPOLIN, 2009, p.19).

Nessa etapa também incluímos algumas músicas como trilha sonora para algumas cenas, a partir de sugestões de toda a turma.

Entretanto, os alunos das equipes de trabalho estavam atrasados na entrega dos seus “pré-projetos”, o que estava dificultando a criação dos demais elementos da montagem, como cenário, figurino, dentre outros.

3.3.5 Ensaio Geral

Conversei com os alunos de ambas as turmas sobre o andamento dos pré-projetos, cobrando deles a entrega, que se mostrava emergencial, visto que o prazo estabelecido havia sido ultrapassado. Dei algumas sugestões para aqueles que manifestaram estar com mais dificuldades. Àquela altura, pela necessidade das próprias encenações, já estávamos colocando em prática algumas ideias de trilha sonora, cenário e figurinos, sem esperar pelas equipes responsáveis, pois nosso prazo era exíguo e o processo criativo dos espetáculos exigia, de certo modo, que alguns desses elementos fossem implementados, para que as encenações ganhassem forma.

Nesse período do trabalho, a proposta era fazermos o ensaio geral, ou seja, fazermos a encenação como se fosse no dia da apresentação, sem interrupções para ajustes, aproveitando os imprevistos e improvisando sempre que necessário, exigindo de todos o máximo de atenção. Por isso, propus às turmas um “ritual” para início do trabalho, que colocasse os participantes num estado de disposição, integração e foco no presente, visto que, desse momento em diante, não teríamos tempo para realizarmos atividades de aquecimento ou preparação corporal. Propus que fizéssemos um círculo de mãos dadas e busquei falar algumas palavras de motivação, salientando a importância da concentração e da parceria. Em seguida, propus um “grito de guerra” em que todos entoavam conjuntamente uma palavra (primeiramente cochichando até o máximo de volume), descendo e subindo a coluna.

Surgiram vários desafios que tivemos que encarar nessa fase do processo. Na turma 91, tivemos que criar um “plano B”, por conta de dois colegas faltantes no grupo de atuação, que, embora tenham sido incentivados a participar várias vezes, não se comprometeram a contento

com o trabalho. Infelizmente, eles estavam quase desistindo do ano letivo, devido ao excesso de faltas em todas as disciplinas. Conversei com eles em particular e junto com a turma em vários momentos ao longo do processo, salientando a importância deles para o grupo e para a encenação. No entanto, mesmo eles dizendo que tinham interesse, não identifiquei uma mudança de atitude, e a evasão mostrava-se iminente. Assim, decidimos cortar um personagem da peça e fazer algumas alterações necessárias. Por conta das faltas desses colegas, enfrentamos outro problema nessa fase: os alunos-atores não seguiam fielmente as marcações já criadas e ensaiadas. Ou seja, a cada novo ensaio eles atuavam de uma forma diferente, perdendo o que havia sido conquistado anteriormente. Tal questão somente foi solucionada após uma definição efetiva sobre quem faria os personagens da peça. Uma outra dificuldade do grupo foi o trabalho vocal dos atores, cuja projeção não estava adequada aos espaços em que iríamos apresentar. Então, para qualificar a projeção vocal, obtendo mais volume, propus à turma 91 um exercício de vocalização³⁶, que contribuiu muito para compreensão e melhor uso da voz. Além disso, a última cena continuava confusa e não conseguíamos finalizar a peça. Para resolver essa situação dedicamos um tempo de criação para experimentarmos algumas possibilidades cênicas na prática, a partir de algumas ideias minhas e do grupo e de objetos que eu levei para contribuir na materialização da cena, como tecidos, um livro e trilha sonora para esse momento. Como não tínhamos o texto completo, e o desfecho da história estava em aberto, foi fundamental a exploração a partir da movimentação e do uso de elementos e do corpo em cena, saindo das elucubrações teóricas e racionalizações.

Na turma 92, o término de namoro de um casal de alunos-atores estava quase atrapalhando a participação deles no espetáculo. A situação se tornara ainda mais delicada, visto que eles faziam uma cena na peça em que eram namorados, e ocorria uma briga após uma traição.

³⁶ Em duplas, um aluno posiciona a mão em frente a boca do colega, que deve falar seu texto aumentando o volume à medida que o outro vai se afastando e diminuir à medida que vai se aproximando, aprendendo a projetar a voz e a modulá-la.

Conversando com os dois em particular, decidimos que seria melhor se a aluna fosse substituída por outra colega, já que ela mesma não estava se sentindo à vontade para fazer a cena. A turma compreendeu rapidamente e, logo, já tínhamos outra pessoa para fazer a personagem.

Outra dificuldade encontrada nessa turma foi a ausência de um aluno, que estava faltando muito aos ensaios. Já estávamos ensaiando sem contar com sua participação, quando ele veio me pedir mais uma chance para se apresentar. Como o grupo concordou, ele retornou à cena, com a promessa de que não faltaria mais.

Após alguns ensaios corridos, verificamos que a peça estava longa demais, chegando a quase 1 hora, e por isso precisaríamos cortar algumas partes. Conversando com a turma, eles defenderam uma das cenas que eu sugeri retirar, que retratava um jovem sofrendo com a solidão, dizendo: “essa cena é uma das mais importantes, uma das que mais nos representa, porque isso acontece muito”. Assim, acabamos escolhendo juntos aquelas que seriam excluídas. Também não tínhamos a última cena concluída, desse modo, quando faltava apenas alguns dias de ensaios, chegamos finalmente a uma proposta cênica para fecharmos a peça. A ideia foi aproveitarmos a aptidão musical de dois alunos que sabiam tocar instrumentos (violão e guitarra) e finalizarmos a peça cantando uma música que representasse a juventude para eles. A proposta do aluno Pedro foi a canção “Somos tão jovens”, da banda Legião Urbana, que foi acolhida por toda a turma.

O tempo também se apresentava como um dos maiores adversários para ambas as turmas, e como havíamos perdido várias aulas, em função de feriados e atividades da escola, procurei recuperar esses dias disponibilizando-me a fazer alguns ensaios extras em períodos cedidos por colegas professores de outras disciplinas ou no turno inverso às atividades de classe das turmas.

O fato de se interessarem pelos ensaios extras mostrava que eles estavam preocupados e envolvidos com o processo. No turno inverso, um clima de alegria e descontração marcou esses ensaios. Mesmo não conseguindo ter a presença de todos os alunos-atores (alguns alegaram

que trabalhavam no turno da tarde), foi possível conceber momentos de convívio e comunhão ímpares. Nessas situações, era como se os corpos, desprovidos da rigidez própria da função de alunos da escola, dessem lugar a corpos mais abertos, favorecendo o processo criativo dos ensaios. Essa animação contagiou também a mim, professora-encenadora, que me senti mais motivada para finalizarmos nossos trabalhos, e para incentivar a todos a esvair as nuvens de preocupação com os detalhes que ainda faltava concluir antes da estreia. Era notável que, mesmo estando quase chegando ao final de nossa viagem, o interesse dos alunos ainda estava vivo, capaz de “acender” os corpos e manter nosso processo de criação pulsante:

A principal ferramenta do processo criativo é o interesse. Para ser fiel ao próprio interesse, para persegui-lo com sucesso, o próprio corpo é o melhor termômetro. O coração dispara. A pulsação acelera. O interesse pode ser seu guia. Ele sempre aponta na direção certa. Ele define a qualidade, o vigor e conteúdo do seu trabalho. Você pode fingir ou falsificar o interesse ou decidir se interessar por alguma coisa porque aquilo foi recomendado. Ele nunca é recomendado. É descoberto (BOGART, 2011, p. 80).

Uma novidade desse período, vivenciada por iniciativa dos alunos da turma 92, foi começarmos a ensaiar no espaço onde seria realizada a apresentação na escola. Numa aula, fomos agilizar o nosso ensaio e eles me perguntaram se podíamos ensaiar no saguão da escola. Eu me impressionei com esse desejo e demonstrei certa dúvida, mas eles se dirigiram muito empolgados e convictos em direção ao local. Levamos cadeiras e nosso material de cena e eles, em seguida, arrumaram rapidamente o espaço para começarmos. Quando já estávamos prontos pra iniciar, fomos surpreendidos pela sirene de troca de período. Nesse momento, os alunos das outras turmas começaram a se movimentar pra trocar de sala (na escola são os alunos que trocam de sala e não o professor). Ficamos ali aguardando e sendo observados pelos adolescentes curiosos em saber o que aconteceria. Quando ainda faltavam alguns alunos entrarem nas salas, o grupo da 92 me pediu para

começar. Me surpreendi mais uma vez pela disponibilidade e entusiasmo deles de fazerem a peça, sem o receio da exposição que caracterizou momentos anteriores do nosso processo. Começaram o ensaio cheios de atitude e fazendo “pra valer”, interagindo com o público e se divertindo bastante com o ensaio. Quem estava de fora (nas “coxias”), riu muitas vezes dos colegas em alguns momentos em que surgia algo novo e irreverente que quebrava a rotina da cena. A turma 91 e alguns alunos da 63 ficaram o tempo todo no saguão assistindo o ensaio, e pareciam estar gostando do que viam. Até a vice-diretora saiu da sua sala para assistir, se divertindo e até fazendo alguns comentários sugestivos.

Quando faltava pouco para acabar a peça, bateu o sinal das 11:45, que é o horário em que são liberadas as turmas das séries iniciais. Mesmo com o rebuliço dos pais e alunos passando no saguão, a turma 92 fez questão de seguir o ensaio. Passamos a penúltima cena “aos trancos e barrancos”, até a situação se tornar insustentável; e, bastante satisfeitos, encerramos nosso primeiro ensaio-aberto.

Dessa forma, a turma 92 deu o pontapé inicial para os ensaios no saguão da escola, onde seria realizada nossa primeira apresentação. A partir daí a turma 91, disponibilizou-se a se expor e ensaiar naquele local, que era sempre movimentado por alunos, professores e funcionários da escola. Embora os ensaios no saguão tenham sido um tanto quanto tumultuados, valeu a pena testar as possibilidades do espaço cênico, bem como abrir a sala de aula para o “resto do mundo”. O medo da exposição, aos poucos, deu lugar ao orgulho do próprio trabalho e de estar em cena, fazendo teatro. Essa transição marcou nossa última etapa, antes da tão aguardada estreia.

3.4 Terra à vista!

Porque o teatro nos transporta, ele nos transforma.
Porque o teatro é a arte do improviso, ele nos faz entender o imprevisto como
uma oportunidade para fazer diferente.

Porque no teatro não tem certo ou errado, ele nos ensina a aceitar os tropeços
e a desconstruir os fracassos.
Porque o teatro é a arte do encontro, ele nos mostra a potência de um olhar,
de um contato, de uma troca de afetos.
Porque o teatro nos coloca no aqui e agora, ele nos faz valorizar cada instante,
no que ele tem de único e especial.³⁷

Fernanda Marília Rocha

3.4.1 Últimos preparativos

A essa altura do trabalho aproximava-se a hora da abertura do processo, do compartilhamento das nossas criações provisórias com o público. Era a hora de atracar nossa embarcação, mesmo que por breves momentos, para vislumbrarmos a paisagem a que conseguimos chegar e contemplar o horizonte, até onde o olhar pudesse alcançar. Era tempo de deleite, de apreciar o que realizamos até ali, mesmo que ainda tivéssemos muito trabalho pela frente.

Alguns marinheiros estavam eufóricos com a ideia de se apresentar a um público externo à turma, mas outros ainda se mostravam um pouco receosos, principalmente com relação à apresentação fora da escola, em um teatro da UFRGS³⁸. Esse tema rendeu uma longa conversa sobre o sentido da apresentação em teatro. No entendimento deles, a encenação num palco requeria algo “pronto” e “grandioso”, para o qual alguns não se sentiam suficientemente preparados. Busquei tranquilizar o grupo, argumentando sobre o caráter processual do nosso trabalho e chamando atenção para a importância de compartilhamento com públicos diversos e de experimentação em diferentes espaços. Afinal, nosso ponto de partida era a vontade coletiva de ambos os grupos, e não apenas o anseio da professora-encenadora de realizar essa apresentação externa. Ao buscar saber se realmente era importante pra eles, se faria sentido e os deixaria felizes apresentarem-se no teatro, obtive uma resposta positiva, e essa era a confirmação que precisava para “correr atrás” dos

³⁷ Texto elaborado para ser lido após a segunda apresentação das encenações das turmas 91 e 92.

³⁸ Como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, foi possível reservar o teatro localizado no Departamento de Arte Dramática, a Sala Alziro Azevedo, para as apresentações das encenações da escola.

preparativos que ainda faltavam para viabilizar a proposta, tais como: recursos de iluminação e projeção, fotografia, dentre outros, e um transporte para levar os alunos e seus familiares até o local da apresentação.

Naquele ponto do processo era possível perceber que nossos trabalhos ansiavam por serem descobertos, revelados, mesmo que não tivéssemos em mãos um “produto acabado”. Conforme aponta Mendonça:

Todo processo criativo contém em si o desejo de ser escutado, visto ou assistido. Essa relação pode ser descrita de diferentes formas: como complementação, jogo, fruição, contemplação ou apreciação – uma atividade estética. O fazer teatral na escola requer igualmente o envolvimento do aluno com a exploração de suas ideias, desde sua concepção inicial até a realização de uma forma a ser socializada com a própria turma ou espectadores externos. Seja ele, um jogo, uma improvisação, uma performance ou uma montagem (MENDONÇA, 2009, p.193).

A certeza de que o trabalho, embora com ares de “inacabado”, com toda sua vulnerabilidade, estava apto para ser compartilhado, nos levava a ir além, a fazer todos os esforços necessários e darmos “o último gás” para alcançarmos nosso anseio de abertura. De acordo com Ryngaert (2009, p.31): “A representação teatral não é um processo permanente, um trabalho “em andamento”, que não acaba nunca de exibir sua fragilidade e que não exclui, no entanto, nem a seriedade nem o esforço?”

Para realizar a apresentação na escola busquei o apoio da equipe diretiva, pois era necessário encontrarmos uma data disponível no calendário escolar, contarmos com um funcionário que assumisse a função de abrir e fechar a escola no turno da noite, além de outros auxílios logísticos. Como já era final do ano letivo, estávamos todos cansados e pressionados pelos compromissos dessa época.

Decidimos realizar dois dias de apresentação na escola, um com cada uma das turmas (91 e 92), e um dia de apresentação no teatro, com ambas as turmas. Com as datas da escola e do teatro confirmadas,

mandei fazer a impressão dos cartazes de divulgação³⁹, que foram criados pelos alunos da equipe correspondente. Mandamos um ofício para empresa de transporte que costuma apoiar os passeios da escola pedindo dois ônibus, um para levar os alunos-atores e outro para levar os seus convidados até o teatro. Cada aluno recebeu alguns ingressos para convidar seus amigos e familiares, e coube a eles distribuí-los.

Foi assim que os pais da aluna-atriz Valéria ficaram sabendo de sua participação na encenação teatral e das apresentações que ela faria. No dia do nosso último ensaio geral com a turma 91, realizado no turno da tarde, fui recebida pelos alunos com uma notícia desastrosa: a colega Valéria havia sido impedida pelos pais de participar da encenação. Preocupada com a continuidade do trabalho, e com a própria aluna, levei a questão à diretora da escola, na esperança que a família revertisse a proibição. A diretora prontificou-se a dialogar com os pais de Valéria, mas a conversa não surtiu o efeito desejado. Alegando motivos religiosos, eles foram irredutíveis: viam a participação da filha como uma heresia, o que se agravara pelo fato dela estar fazendo o papel de uma bruxa na peça. O fato de Valéria ter ficado de fora do trabalho gerou uma situação crítica no grupo, pela falta que a colega faria e por não termos ninguém para atuar em seu lugar. Entre os alunos-atores, o único que poderia fazer dois personagens (o seu e o da Valéria) era o aluno Paulo, que, a princípio, não se mostrou favorável, mas que, depois, acabou ensaiando o personagem da bruxa, mesmo a contragosto.

Na turma 92, nossa maior dificuldade era finalizarmos a última cena do trabalho, em que uma música seria cantada pelo grupo, mas nem todos haviam memorizado a letra, visto que a cena foi elaborada pouco tempo antes da estreia.

Mesmo em meio aos muitos desafios enfrentados, a possibilidade de apresentarmos nossas encenações se sobressaía, alavancada pela vontade de levar nossos projetos adiante.

³⁹ Os Cartazes das peças encontram-se nos Apêndices do trabalho.

Enfim, era chegada a hora de estrearmos *O Conto Desencantado*, peça da turma 91, e *Quem somos nós? Noções desajustadas sobre ser adolescente*, da turma 92.

3.4.2 *O Conto Desencantado*

Começamos nossa tarde tentando resolver alguns atropelos de última hora, como a preparação de um objeto cênico que não estava pronto (pois as alunas responsáveis não cumpriram com a tarefa) e a substituição da aluna Valéria no personagem da bruxa. O objeto cênico foi rapidamente aprontado, no entanto, encontrar um voluntário para atuar foi uma missão um pouco mais difícil de resolver. Num primeiro momento, convidamos um ex-aluno da turma 91, que acompanhou de perto os ensaios antes de sair da escola, e que se dispôs a ajudar. Porém, quando chegou na hora do derradeiro ensaio, o colega havia sumido, nos deixando sem alternativa, a não ser pedir novamente para que Paulo assumisse as duas personagens. Após uma conversa que tivemos, expliquei a ele a importância de sua colaboração com o grupo naquele momento, para que pudéssemos superar essa dificuldade e apresentar nosso trabalho. De fato, todos estavam contando com ele, e, para nosso alívio, Paulo soube “abraçar a causa” e “se virar em dois” para atingirmos nosso objetivo.

Além disso, ainda precisávamos preparar o espaço cênico onde seria a apresentação. Montamos um mutirão, com a participação de alunos, da diretora da escola, da professora Caren (que trabalha como bibliotecária) e do seu filho. Um grupo de alunos trouxe para o saguão as cadeiras para a formação da plateia. E, usando algumas cortinas pertencentes à escola, criamos uma “caixa preta”, que superou nossas expectativas: o ambiente escolar, cotidiano, foi transformado, trazendo um caráter cênico para o espaço. Quando os outros alunos da turma 91, que estavam aguardando no pátio, entraram na escola, ficaram muito impactados pela mudança que havíamos feito no recinto, e pela aura teatral já instaurada. Faltava apenas uma boa higienização para que o

nosso espaço cênico estivesse realmente pronto para nossa atuação, o que ficou a cargo dos quatro funcionários de limpeza da escola.

Havia um clima agradável, amigável e descontraído, favorável ao trabalho, com todos se ajudando no que fosse necessário. Alguns alunos da turma 92 também estavam lá, colaborando no que precisássemos e em algumas tarefas mais específicas, como maquiagem e contrarregragem.

Após nosso último ensaio geral, fomos para uma sala atrás do “palco”, onde os alunos-atores se arrumaram. Depois de colocarem os figurinos e fazermos as maquiagens, havia chegado a hora tão aguardada: o público estava à nossa espera. Naquele momento, os alunos ficaram muito nervosos; e, antes de iniciarmos a peça, eu fui buscar água para que eles bebessem e retomassem o fôlego.

Fotografia 13 - Professora-encenadora maquiando uma aluna-atriz



Nos bastidores, fizemos nosso círculo de mãos dadas. Olhando nos olhos de cada um, aproveitei para parabenizá-los por terem conseguido chegar até ali, pela coragem, esforço e disposição. Depois propus que fechássemos os olhos e passássemos energia de mãos dadas, mexendo o corpo e entoando a palavra “Om”, que era o “grito de guerra” da turma. Assim, o grupo encontrou o equilíbrio e a sintonia necessários para, finalmente, entrar em cena.

Realizei a abertura do trabalho com a leitura de uma mensagem⁴⁰ que escrevi sobre o nosso processo de criação. Na apresentação, o público, formado por 30 pessoas, entre familiares, alunos, e professores da escola, mostrou-se envolvido com a encenação. Os alunos-atores estavam concentrados, entregues, aproveitando cada momento, sem pressa, sentindo as reações da plateia, evidenciando a importância do encontro e do momento de abertura do trabalho para o acontecimento teatral:

O teatro é o que acontece entre espectador e ator. [...] O relacionamento é circular. O ator depende completamente do potencial criativo de cada membro da plateia e deve ser capaz de se ajustar e reagir a qualquer coisa que aconteça. O ator inicia e a plateia completa o círculo com sua imaginação, sua memória e sensibilidade criativa. Sem receptor, não há experiência (BOGART, 2011, p. 74).

Ao final do espetáculo, ficou a certeza de termos vivido um momento de puro prazer artístico, evidenciado pela celebração após a apresentação: eles estavam vibrantes, sentindo que tinham feito um bom trabalho. Alguns alunos da turma 92 foram nos parabenizar, e Pedro expressou em um tom alegre: “Vai ficar ruim a gente apresentar depois deles sora, é muito compromisso.” Já Ronaldo não se intimidou e se comprometeu a fazer um bom espetáculo no dia seguinte.

Todos os presentes acabaram ajudando a organizar a sala de aula e o espaço cênico, guardando os materiais e colocando as cadeiras e classes no lugar. Embora cansados, fomos embora muito felizes e satisfeitos pelo trabalho realizado.

⁴⁰ O discurso encontra-se nos Apêndices do trabalho.

Fotografia 14 – Paulo no papel da Bruxa



Fotografia 15 - Alunos-atores em cena



3.4.3 *Quem somos nós?*

Iniciamos nossa tarde de preparativos para a apresentação com a sensação de que tudo acontece ao mesmo tempo, justamente quando o

tempo era um elemento tão precioso para o trabalho acontecer. Uma sucessão de acontecimentos difíceis desafiou nossos limites, nosso estado de concentração e nossa perseverança em fazer dar certo.

A começar pelo ensaio geral da peça, quando o aluno Pedro, que invariavelmente se mostrara focado e colaborativo, saiu de cena chorando, e os colegas, comovidos e intrigados com a situação, saíram correndo atrás dele para saber o que havia acontecido. Em meio a outros contratempos, chamei o menino para conversar e ele me relatou um problema de ordem amorosa. Busquei consolá-lo e o encorajei a seguir em frente, sem perder o foco na nossa proposta. Ao testarmos o aparelho de projeção, nos demos conta de que seria impossível enxergar as imagens, visto que no saguão da escola há duas janelas grandes de vidro, deixando passar toda a luminosidade. Além disso, a escola não dispunha, como eu havia presumido, de um tecido branco para usarmos como tela.

Para tentar resolver essas dificuldades, pedi para um aluno que não estava atuando na peça, e que estava ali para nos ajudar, ir comprar um tecido branco para colocarmos no fundo da cena. Enquanto isso, Cláudio, aluno da turma 92, deu a ideia de usarmos uma mesa de ping-pong para cobrir a luz que entrava pela janela. Com a ajuda de um aluno de outra turma, que se dispôs a colaborar, fixamos a mesa em frente à janela, solucionando o problema.

Mas nem tudo estava resolvido: a instalação dos equipamentos eletroeletrônicos necessários à encenação, tais como computador, projetor, caixa de som e refletores, demandava o uso de extensões e adaptadores, e alguém disposto a colaborar. A empreitada foi assumida pela diretora da escola, que se prontificou a ajudar. Porém, quando tudo já estava conectado, verificou-se que o projetor apresentava falhas no seu funcionamento. Busquei outro aparelho disponível na escola, mas, quando religamos tudo novamente, vimos que o projetor também estava apresentando defeito. Naquele momento, o público começou a chegar. Deixei a diretora tentando resolver esse transtorno e fui ver como estava a turma.

Quando entrei na sala que ficava ao fundo do espaço cênico, todos estavam nervosos, trocando dicas e palpites sobre o que deveriam fazer, demonstrando uma agitação excessiva. Busquei acalmá-los: orientei o grupo a respirar fundo, falar mais baixo, pois o público já estava entrando. Alertei sobre a importância de se ouvirem e serem generosos uns com os outros.

Quando saí novamente para finalizar os preparativos, vi que o espaço da plateia já estava lotado. Para meu alívio, nesse momento eu e a diretora conseguimos solucionar o problema do projetor. Ao retornar à sala, chamei o grupo para darmos as mãos e fazermos nosso círculo. Eu os elogiei pelo empenho, determinação e força de vontade durante todo o processo, e disse que aquele era o momento de nos divertirmos. Quando ouviram essa orientação, todos relaxaram, dizendo: “Ai, que bom, tu falou a palavra certa. Então vamos nos divertir, sora!”, e descontraíram, espantando a tensão e o nervosismo. Colocamos as mãos no centro da roda e entoamos juntos nosso “grito de guerra”, que era o nome da peça: “Quem somos nós!”. Saíram da sala concentrados, com a expectativa de que tudo iria dar certo, e se posicionaram em cena.

Após fazer a abertura, quando sentei para fazer a função de sonoplasta e começarmos a peça, fui avisada pela diretora que o projetor havia desligado repentinamente. Fiquei atônita, mas pedi que ela tentasse fazê-lo funcionar, enquanto daríamos início à apresentação, já que o público estava aguardando. Quando estávamos na terceira cena, as projeções finalmente começaram a aparecer, e vibramos juntas, comemorando nossa conquista.

No decorrer da encenação, o público começou a reagir, rindo ou se emocionando com cada momento. E, ao sentir a comoção da plateia, observei que os alunos-atores passaram a se soltar e a se entregar cada vez mais em cena. E também demonstraram a capacidade de improvisar quando algum imprevisto aconteceu. Na cena final, que havia sido pouco ensaiada, eles estavam inseguros, mas o público colaborou, cantando e estalando os dedos para participar da canção entoada pelos atores.

Foi relevante observar a influência do público na qualidade da entrega e atuação dos alunos-atores. De acordo com Bogart:

A física quântica nos ensina que o ato de observação altera a coisa observada. Observar é perturbar. “Observar” não é um verbo passivo. Como diretora, aprendi que a qualidade da minha observação e atenção pode determinar o resultado de um processo. Nas condições corretas, a observação e a atenção do público podem afetar significativamente a qualidade da interpretação de um ator. Os atores respondem ao poder de observação das plateias. É o ciclo contato/resposta no centro da apresentação ao vivo que torna o fato de estar ali presente algo tão extraordinário (BOGART, 2011, P.77).

A energia impactante do encontro e do momento presente contribuiu para que um estado de êxtase tomasse conta do grupo. Todos juntos reverenciamos o público, e eu finalizei esse momento com um breve discurso de agradecimento a todos os nossos colaboradores, ressaltando que não se faz nada sozinho. Alguns pais vieram me cumprimentar, parabenizando a todos os envolvidos pelo trabalho. De forma alegre e eufórica, vários alunos-atores relataram terem gostado muito de atuar na peça, e que realmente haviam se divertido muito naquela noite. Os momentos que se sucederam foram de muito afeto, regados a abraços de gratidão.

Fotografia 16 – Alunos-atores na cena de abertura



Fotografia 17 – Cena “Namorar”



3.4.4 Para além das fronteiras da escola

A experiência de se apresentar em um teatro foi vivida pelos alunos-atores de forma inédita, posto que eles aproveitaram intensamente o antes, o durante e o depois da apresentação. Desde a minha chegada na escola eles estavam diferentes, me receberam de forma calorosa, com muito brilho nos olhos. Elogiaram minha roupa, meu cabelo, meu estilo, me chamando de “diretora”. Todos eles estavam lá, pontualmente. Estavam muito atentos, alegres e disponíveis, querendo ajudar no que fosse necessário. Eles não queriam demorar para sair, estavam ansiosos para irmos logo. Para nosso alívio, o ônibus também chegou no horário marcado.

O grupo, formado pelos alunos-atores das turmas 91 e 92, entrou no veículo num estado de total euforia. O clima no caminho até o teatro estava muito animado, cantamos algumas músicas, inclusive a canção “Somos tão jovens” (Legião Urbana) que fazia parte da trilha sonora de uma das encenações. Também cantamos parabéns para dois colegas que estavam fazendo aniversário naquele dia, e tiramos algumas fotos.

Na chegada ao prédio do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, avisei a eles que deveriam entrar em silêncio, pois ali era um

ambiente de ensino-aprendizagem. Prontamente, eles mudaram de atitude, entrando no prédio de forma respeitosa e atenta. Eu fui conduzindo as turmas, mostrando os espaços da faculdade, até a Sala Alziro Azevedo.

Quando eles entraram no teatro tiveram uma reação muito genuína, que me fez lembrar da minha primeira vez no palco do teatro *Renascença*⁴¹: todos, ao mesmo tempo, saíram a explorar cada cantinho do espaço, indo nos lugares que estavam mais escuros, olhando atrás das cortinas para ver o que havia, indo até o fundo da plateia, entrando na cabine de som e luz, na sala que fica atrás do palco, entre as coxias, atrás da rotunda, fazendo o reconhecimento do local. Após essa etapa, Gustavo completou: “Já estou me sentindo em casa!”.

Quando o técnico de iluminação chegou, mais uma vez se apresentaram diversas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias; e, novamente, despendemos de tempo e energia até conseguirmos ligar os equipamentos necessários às apresentações.

Realizamos o ensaio geral das duas encenações, enquanto o técnico de luz ia criando o mapa de iluminação. O ensaio correu bem, de forma concentrada. Durante as cenas, eu fui indicando alguns pontos a serem melhorados. Notei que fez falta um ensaio após a apresentação na escola, pois havia momentos a serem aperfeiçoados em ambas as montagens. Infelizmente, por falta de tempo, não fora possível realizarmos esse ensaio antes da apresentação no teatro, e me conformei que teríamos que apresentar assim mesmo, com algumas fragilidades em evidência.

Após acabarmos o ensaio, tínhamos uma hora para fazermos um lanche e nos arrumarmos. Levei alguns alunos até uma lancheria localizada ao lado do prédio do Departamento de Arte Dramática e retornei ao teatro para arrumar o projetor e ajudar o técnico no que fosse necessário na afinação da luz. Depois sentei com alguns alunos e fizemos um momento de pausa, “recheado” de leveza e alegria, para nos

⁴¹ Casa de espetáculo de Porto Alegre, localizada no Centro Municipal de Cultura.

alimentarmos, o que soou como uma celebração ao nosso convívio, ao nosso encontro, ao nosso trabalho, à nossa trajetória até ali, mesmo que de forma despreziosa e efêmera.

Em seguida, foram todos se arrumar para a apresentação: os alunos colocaram os figurinos e fizeram as maquiagens, e eu tratei de ajudá-los. A aluna Eduarda, da turma 92, também estava lá para colaborar. Depois reuni o grupo, que ainda estava disperso, chamando a todos para nos prepararmos para a apresentação. Fizemos uma massagem coletiva e alguns exercícios de alongamento e respiração. Num determinado momento, em que tive que sair do círculo para resolver um contratempo, eles começaram a fazer algumas acrobacias aprendidas no início do nosso processo criativo. Era admirável vê-los envolvidos espontaneamente e se divertindo. Como professora-encenadora, senti como se um ciclo estivesse se completando, confirmando que o que íamos assistir naquele palco, dentro de alguns instantes, seria muito mais do que o “resultado final”, mas dizia respeito a todo o percurso que nos conduziu até ali, como pontua Mendonça:

O momento de expressar intencionalmente, de socializar o que foi produzido, não se restringe apenas à apresentação de um produto final, mas no como foi ou não foi saboreado cada produto parcial no decorrer das aulas, assim como o enfrentamento das situações vividas, muitas vezes, indigestas, e entre elas, a superação da descontinuidade, aprendendo a lidar com a efemeridade do fazer teatral na escola pública (MENDONÇA, 2009, p.193).

Possibilitei que eles conduzissem o momento, deixando a proposta fluir naturalmente. Com os dois grupos reunidos num círculo, de mãos dadas com os alunos, expressei minha emoção dizendo-lhes palavras de motivação e encorajamento. Ressaltei a importância de aproveitarmos ao máximo aquele momento, a oportunidade de poder “repetir a dose” do que realizamos na escola. Demonstrei, ainda, o quanto confio neles e acredito em suas capacidades. Disse-lhes que o maior legado desse projeto é a compreensão da importância da cooperação e do trabalho coletivo. A seguir, passamos para um momento de ativação do corpo e

para nossos “gritos de guerra”. Orientei para que se posicionassem em seus lugares e esperassem o público em silêncio. Fui chamar os espectadores e os conduzi à entrada do teatro.

Meu discurso emocionado abriu as apresentações: quase choramos todos juntos, maruja e marinheiros. Nas apresentações, eles estavam inteiros, entregues à experiência cênica. Da mesma forma, foi possível observar que os espectadores estavam envolvidos, reagindo e participando. Na cena final da segunda apresentação, a turma 91, sem combinar nada, integrou-se no palco à turma 92, ajudando o grupo a cantar a música e fechar o espetáculo de forma leve e generosa.

Muito feliz, eu me uni a eles para agradecermos à plateia, e, em clima de celebração, todos começaram a se abraçar. Pedi um minuto de atenção para dizer ainda algumas palavras. Li o discurso que preparei sobre o teatro, agradei aos alunos por serem meus parceiros de jornada, e a todos que colaboraram para a realização do projeto. Naquele momento, fui surpreendida por um abraço coletivo, com os alunos gritando meu nome, eufórica e alegremente. Entregue às lágrimas de satisfação, dei a cada um, um regalo que simbolizava uma lembrança daquele momento.

Na sequência, muitos abraços entre todos os presentes, expressavam carinho, amor, cumplicidade, troca e contentamento. Recebi um retorno de alguns espectadores, especialmente de colegas professoras da escola, que me relataram suas impressões. A professora Jussara disse ter ficado impressionada como as duas montagens tinham ficado com “a cara das turmas”, que, conhecendo o perfil de cada grupo, percebeu o quanto os trabalhos estavam em sintonia e diziam muito sobre eles. A professora Sabrina estava muito emocionada, e disse ter ficado encantada pela entrega dos alunos, por vê-los tão envolvidos, e ter achado as duas montagens “muito lindas”. Luciana, mãe do aluno Eduardo e ex-professora da escola, também veio me abraçar e me cumprimentar pelo trabalho realizado, trazendo um presente para me entregar. Ela acredita que eles nunca mais irão esquecer essa experiência, pois já vivenciou algo parecido na sua época de aluna.

Relatou que seu filho estava muito envolvido e comprometido com o projeto. Ao final, ainda pude testemunhar a conversa entre dois jovens que haviam assistido às encenações: – “Como o teatro é legal, acho que todo mundo deveria ir ao teatro. É muito bom ver teatro”, disse um deles. Ao que o outro complementou: – “É verdade! O teatro é um direito do cidadão!”

Algumas imagens das apresentações estão dispostas a seguir:

Fotografia 18 – Cena de Abertura: *O Conto Desencantado*



Fotografia 19 – Cena “Reunião das Fadas”: *O Conto Desencantado*



Fotografia 20 - Cena “Despertando a Bela Adormecida”: *O Conto Desencantado*



Fotografia 21 - Cena “Fadas e o Príncipe”: *O Conto Desencantado*



Fotografia 22 – Cena “Encontro do Bardo com o Príncipe”: *O Conto Desencantado*



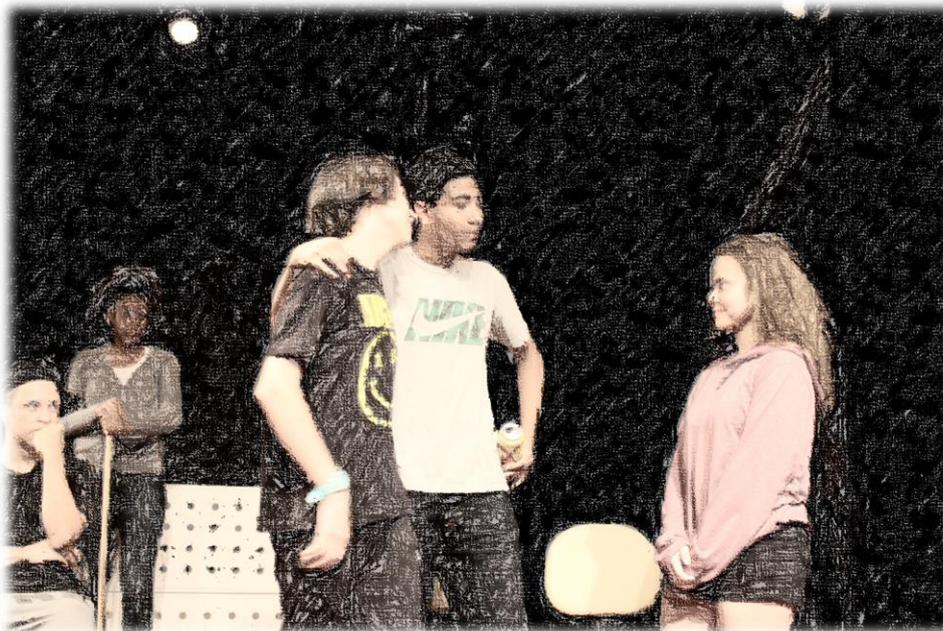
Fotografia 23 – Cena “Solidão”: *Quem somos nós?*



Fotografia 24 – Cena “Nada”: *Quem somos nós?*



Fotografia 25 – Cena “Machismo”: *Quem somos nós?*



Fotografia 26 – Cena “Camisinha”: *Quem somos nós?*



Fotografia 27 – Cena final: *Quem somos nós?*





Professora Fernanda, obrigada por tudo, por essa peça que nos fez ficar mais próximos, pelas risadas, alguns xingamentos. Espero que esteja orgulhosa, porque nós também nos orgulhamos da professora maravilhosa que nós tivemos. Espero que possamos nos encontrar no futuro e relembrar nossos momentos outra vez, lendo o Diário perdido ou vendo as fotos.

Saiba que você é muito especial e vai ficar sempre em nossos corações, prometo que virei visitar e com certeza vamos contar tudo para a Marina!

Com amor, Marinheira Eduarda, turma 92.



4. PARA UMA PEDAGOGIA DA ENCENAÇÃO

Desde a primeira etapa do trabalho de Doutorado, na experiência de pesquisa de campo realizada em 2016, quando acompanhei como observadora o trabalho de uma professora de Teatro em processos de encenação com duas turmas de uma escola de ensino privado de Porto Alegre, identifiquei a necessidade de elaboração de uma *Pedagogia da Encenação*. Ou seja, a oportunidade de observar esses processos, considerando seus limites e possibilidades, motivou a ideia de levantar alguns princípios e métodos que possam servir como referência para o professor de Teatro em uma situação de criação cênica na escola.

Segundo a própria professora pesquisada naquela oportunidade, a falta de uma programação da ação pedagógica relacionada ao processo de encenação interferiu no andamento das propostas desenvolvidas na sua sala de aula, significando entraves no fluxo do trabalho.

Assim, a proposta de reflexão acerca de uma *Pedagogia da Encenação* é o objetivo principal deste capítulo, que não pretende trazer soluções ou normativas para a questão, mas, pelo contrário, busca pensar referenciais que possam delinear a temática e contribuir para o trabalho do professor de Teatro interessado em desenvolver processos de criação cênica com seus alunos no ambiente escolar no papel de encenador.

Para tanto, parte-se da análise da pesquisa de campo realizada em 2018, e relatada no capítulo anterior, relacionando-a com as principais referências teóricas estudadas até aqui e com as reflexões dos sujeitos envolvidos na *pesquisa-ação* sobre os processos de encenação vivenciados, a partir de um questionário realizado ao final do trabalho.

Esses procedimentos práticos, a serem explanados a seguir, estão colocados como “instruções para viagem”, e sugerem encaminhamentos para um trabalho de montagem teatral na escola.

4.1 Uma longa viagem rumo ao desconhecido

A concepção de um período estendido para os processos de criação foi um dos êxitos metodológicos dos trabalhos desenvolvidos. A proposta de começar o percurso criativo logo nas primeiras aulas do ano facilitou o desenvolvimento dos projetos de forma fluida, contribuindo para um processo orgânico, em que uma etapa “desaguava” na outra. Esse tempo estendido de um ano letivo pode, a princípio, parecer extenso, mas levando em conta o tempo que se dispõe para os encontros no contexto das aulas de Arte da Educação Básica, ou seja, a carga-horária de apenas dois períodos semanais (descontados ainda os feriados e as aulas canceladas por conta de eventos da escola ou atividades sindicais da professora), fica evidente a necessidade de propor um percurso criativo mais prolongado.

De todo modo, quando estávamos nos aproximando da data das apresentações havia muito ainda a ser feito, e o tempo pareceu curto para dar conta das crescentes demandas dos processos.

Em função desse período estendido, também foi possível realizar a chamada “preparação da embarcação”: etapa preambular ao processo de encenação propriamente dito, que favoreceu a integração da turma, a criação de vínculos, a constituição de um clima de confiança e de um estado de jogo, aspectos necessários ao trabalho criativo que estava por vir.

Além disso, o tempo dilatado para a criação nos permitiu vivenciar o processo sem a cobrança pela produtividade e eficiência, livrando-nos da ansiedade e da superficialidade, abrindo espaço para a tomada de consciência dos participantes em relação às práticas vivenciadas e refletidas em sala de aula.

O tempo-espaço de convívio em que se prezou pela qualidade das relações e das propostas, e não pelo “rendimento”, contribuiu para vivenciarmos o processo de ensaios já como “obra”, conforme abordado no item 2.1 deste trabalho, como um *produto a ser processado* a cada

encontro realizado. Fagundes expõe esse conceito de “arte relacional” no trecho a seguir:

A “obra” é tanto composta pelas relações iniciais (entre o grupo) como pelas relações multiplicadas a partir da “forma final” (o “espetáculo”), que tampouco é fixa e se altera a cada realização, [...]. O processo de ensaios é assim compreendido como uma longa proposta de arte relacional, já é um período de fazer artístico, já é “obra”, enquanto forma relacional (FAGUNDES, 2009, p. 36).

Para organizar esse tempo estendido, foi muito útil a criação do cronograma que nos guiasse ao longo do percurso, para que não nos perdêssemos no transcurso das aulas, iludidos pela ideia de que teríamos tempo “de sobra”. O cronograma, ordenado em etapas, facilitou a concepção de um *processo a ser produzido* de forma continuada e progressiva, em que uma etapa avançava para a outra.

Os alunos em muitos momentos, quando sentiam-se perdidos, usaram o cronograma como um “mapa do tesouro”, buscando orientações de onde nos encontrávamos e para onde estávamos seguindo. Da mesma forma, eu como professora-encenadora, me utilizei desse planejamento para me orientar e conduzir o processo, sem perder de vista as fases que tínhamos pela frente. Dessa forma, foi possível regular o tempo de forma criteriosa, buscando não atrasar e não acelerar nossa jornada criativa.

4.2 Solenidades para marcar o início da viagem

O modo solene de como iniciamos o trabalho, através de um convite feito de forma criativa, com a entrega da “Carta Náutica”, tornou esse dia marcante para os alunos-marinheiros. Ou seja, o convite soou como um “ritual”, disparador do imaginário, enfatizando um caráter de relevância para esse momento. Vários deles fizeram menção a essa etapa inicial ao relatar nosso processo criativo:

Foi bem legal, começou com a sora nos mandando uma carta nos convidando para montarmos uma peça. E todos

aceitaram, ela fez “meio que” uma cerimônia na aula para ler as cartas feitas (JÚLIA, 2018, T. 92).

No fim de uma das aulas, recebemos uma carta da professora Fernanda, com um belo texto sobre perguntas para refletirmos sobre a peça. Em um dia normal de aula, entramos na sala em silêncio; havia um barquinho de papel no centro da sala, rodeado por colchonetes ao som de uma música calma [...] (EDUARDO, 2018, T.91).

A professora nos deu a ideia em uma carta, nós achamos muito legal e topamos [...] (EDUARDA, 2018, T. 92).

Foi muito legal desde a junção das cenas, da carta de convite, da decisão dos locais de apresentação, até o próprio espetáculo (KEVIN, 2018, T.92).

No dia do convite, a possibilidade de escolha sobre a participação no projeto, de forma autônoma e, ao mesmo tempo, coletiva, proporcionou aos alunos colocarem-se, posicionarem-se e, assim, decidirem se assumiriam a proposta. Além disso, o fato de saberem que haveria outras formas de participação, não apenas a atuação no espetáculo, favoreceu o envolvimento de todos, inclusive daqueles considerados mais inibidos ou resistentes.

Dessa forma, após todos aceitarem o convite e receberem a carta, ficou explícita a importância do comprometimento com o trabalho a partir dali, facilitando a apropriação do projeto pelos grupos. Para reforçar esse entendimento, explicitarei que não se tratava de um projeto da professora, mas, sim, de todos os envolvidos, e que, juntos, seríamos responsáveis pelo andamento e êxito da proposta.

Na contramão da lógica de transmissão de conhecimento da escola tradicional, que vincula o cumprimento de tarefas escolares meramente à obtenção de um conceito ou nota, ou à aprovação do professor, o grupo envolvido no processo de criação propôs-se a “abraçar a ideia” para fazê-la acontecer.

Contrapondo-se à ideia de “transmissão de significados”, Duarte Júnior reflete sobre o sentido da aprendizagem:

Por isso, uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos não produz aprendizagem alguma. *É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos.* Voltamos assim à

dialética entre o sentir (vivenciar) e o simbolizar (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.23) [grifo do autor].

Diferentemente do que se costuma verificar na rotina escolar, mostrou-se necessário que os sujeitos construíssem sentido e preenchessem de intenções ao aceitar a proposta (o porquê pessoal). Isso foi possível através das cartas de resposta à “Carta Náutica”, nas quais os alunos expressaram seus posicionamentos e intenções em relação ao projeto.

Esse tipo de abordagem, pela via do sensível, levou os alunos a aderirem à proposta de forma mais autônoma e interessada: aos poucos, as atividades da nossa sala de aula foram sendo removidas do imediatismo e do funcionalismo que costumam impregnar os fazeres escolares, passando a ser guiadas por necessidades de ordem estética e por anseios coletivos de criação.

4.3 Em busca do nosso destino

A proposta de instaurar em nossos navios um espaço de experimentação que possibilitasse a investigação de novos modos de fazer teatro proporcionou-nos um estado de busca, com o qual fomos construindo nossas encenações sem certezas ou respostas prévias. Conforme foi da vontade dos participantes de ambos os grupos, não nos utilizamos de textos dramáticos para as montagens, pois eles desejavam criar peças autorais, que partissem de suas próprias ideias e experiências.

No convite feito por mim através da “Carta Náutica” lancei-lhes perguntas que os instigassem a pensar sobre as suas intenções e motivações artísticas: “Qual é o nosso anseio? Quais são os nossos desejos e curiosidades? Sobre o que queremos falar?”. Desse modo, compartilhei a possibilidade de serem os propositores, dividindo a responsabilidade da criação. Ou seja, a proposta não seria trazida por mim, pois eles teriam que buscar o que lhes desperta interesse, numa jornada de autodescoberta. Era um momento em que alguns mergulhos

mais profundos se fizeram necessários, para que eles pudessem se encontrar.

De fato, o objetivo era criar obras cênicas que tivessem “tudo a ver” com cada turma e, conforme foi apontado pela professora Jussara Cecchini (colega que foi assistir nossas apresentações), as peças ficaram “a cara deles”. Para tanto, reservei um tempo para realizarmos experimentações, tanto de temáticas e gêneros teatrais, como de formas de ocupação do espaço, de modos de relação com a plateia e de uso de elementos cênicos.

Foi notável que, mesmo não utilizando em nossas montagens tudo o que foi experimentado, nem conseguindo nos aprofundar em todas as propostas, essas experiências ficaram como possibilidades, criando um arcabouço de sugestões. Enriquecer o trabalho de criação dos alunos-atores (ao proporcionar maior quantidade de estímulos à imaginação) para dar vida à proposta cênica (aumentando o universo de referências sobre o contexto da encenação) contribui de forma contundente ao processo criativo de um espetáculo. Segundo Mendonça:

No processo criativo, a imaginação se alimenta de materiais tomados da experiência vivida pelo educando. Assim, quanto mais rica for a experiência, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação (MENDONÇA, 2010, p. 5).

Dessa forma, a ênfase metodológica foi o trabalho de improvisações, a partir de diferentes estímulos. Conforme explanam dois participantes do processo:

Inicialmente nós exploramos várias formas de teatro e personagens, descobrimos naquilo que nós mais nos saíamos bem e principalmente descobrimos vários personagens que haviam dentro de nós (TRINID, 2018, T.91).

Antes mesmo da ideia da peça, nós praticamos jogos e exercícios de improviso. Depois, nos foi apresentada a ideia da peça e embarcamos nessa jornada. Criamos algumas cenas baseadas nos improvisos e lapidamos um roteiro (PEDRO, 2018, T.92).

Assim, após um período intenso de experimentações, começamos a vislumbrar, ao longe, nosso destino. Com o objetivo de reunir alguns dos materiais cênicos criados ao longo desse processo e de organizar concretamente uma proposta cênica para ensaiarmos, lancei a ideia de criação de um roteiro escrito pelos próprios alunos. Essa sugestão foi bem aceita por ambas as turmas, que ansiavam iniciar o trabalho de ensaio propriamente dito. Os alunos “roteiristas” referem-se a esse momento do processo, de transposição das ideias à cena:

Os responsáveis pelo roteiro da peça foram eu e a Valéria, que discutimos com a turma e mesclamos as ideias. Faltava agora tirar a coisa toda do papel e aplicar no mundo real, e foi o que fizemos; com contínuas cenas improvisadas inspiradas no roteiro, pudemos extrair coisas boas para usar na peça. Após concretizar as cenas, decidir quem faria cada papel e organizar a parte técnica, restava apenas ensaiar (EDUARDO, 2018, T.91).
Eu e o Pedro ficamos responsáveis pelo roteiro, mas todos ajudaram de alguma forma, como nas peças que fazíamos nas aulas (EDUARDA, T.92).

Em seguida à elaboração dos roteiros, continuamos experimentando as cenas através das improvisações. Assim como ocorre com um roteiro de viagem, nossos itinerários eram constantemente alterados ao sabor dos interesses e descobertas dos viajantes. Ou seja, o texto funcionou como um ponto de partida, e não um ponto de chegada.

O período de “ensaios criativos” foi uma fase em que seguimos trabalhando com liberdade, testando novas possibilidades e modos de construir as cenas, buscando o “não-engessamento” da forma, em prol da autonomia dos alunos-atores. Conforme Spolin (2008, p.14), a experimentação a partir do próprio corpo tende a engendrar a ação espontânea do ator, daí a preocupação constante de “encorajar a liberdade de expressão física” do grupo, de modo a possibilitar “o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte”.

Da mesma forma, durante a fase de marcação das cenas, procurei incentivar a experimentação por parte dos alunos-atores, na busca de mantê-los conectados e envolvidos com o trabalho. Spolin traz

importantes considerações sobre a questão da marcação (atividade de cena) no processo de criação:

Se o ator for constantemente dirigido para os mecanismos da atividade de cena, e não entender que a atividade de cena emerge do envolvimento e da inter-relação, ele poderá no máximo lembrar das convenções e será, portanto, incapaz de se movimentar com naturalidade. [...] Ou seja, a marcação deve ser uma resposta orgânica à vida do palco (SPOLIN, 2009, p.57).

Mas, em alguns momentos dos ensaios, essa liberdade de criação pareceu exercer um efeito contrário do que eu esperava, ou seja, os alunos-atores demonstravam ter dificuldade de manter suas próprias descobertas, perdendo alguns “achados” de um ensaio para o outro. De todo modo, essa forma de ensaio mostrou-se relevante para nossos processos criativos. Gama conceitua o ato de ensaiar:

Ensaaios são considerados processos finais de uma montagem teatral, que culminam com a conjugação do trabalho do ator com todos os elementos constitutivos, técnicos ou artísticos de uma montagem. Porém, os ensaios devem ir muito além da ação de ensaiar um texto, de repetir sequências de falas e marcações de cenas, até que todos possam atuar com destreza. Eles devem ser um espaço para avançar no processo de investigação, instaurado com os jogos teatrais (GAMA, 2010, p.29-30).

Sob essa ótica, para que o ato de retomar a cena não se tornasse um procedimento cansativo e automático, e arriscasse perder seu objetivo principal, tornou-se relevante abrimo-nos para a pesquisa de possibilidades. Ao conceber uma metodologia de ensaios criativa e inusitada, a ação pedagógica tende a evitar que os alunos-atores recaiam em vícios de atuação, “engessamentos” precipitados da forma, e que o ato de ensaiar se torne uma prática monótona e sem sentido.

Durante os ensaios era possível observar nos alunos-atores uma capacidade de conexão com o momento presente, através da qual conseguiam criar soluções cênicas inesperadas para os problemas que surgiam. De acordo com Gama:

Substituir a visão tradicional de ensaio (forma de repetir uma ação até se atingir a perfeição) por processos de investigação leva o grupo a um estado de atenção permanente com o momento da cena, com a situação presente, com o aqui-agora. Isto faz com que os atores transformem a ansiedade pela perfeição técnica em competência para solucionar problemas (GAMA, 2010, p.30).

Dessa forma, a prática esvaziada de ensaiar sob a motivação única e extrínseca do resultado final tendeu a ser superada, em favor do estado de jogo, da presença e da capacidade de criação dos alunos-atores, em prol da totalidade da obra cênica e do convívio do grupo, reforçando a noção aqui denominada *processo-produto*.

4.4 O papel da professora-maruja

Considerando que a experiência artística não se ensina, pois precisa ser vivida intensamente, busquei cercar os processos de encenação de cuidados que propiciassem a entrega de todos os envolvidos. A começar pela escolha criteriosa dos termos da “Carta Náutica”, endereçada aos alunos-marinheiros dispostos a embarcar comigo rumo ao desconhecido, na qual eu solicitava que levássemos na bagagem “envolvimento, liberdade e responsabilidade”. A constante abertura à escuta dos desejos artísticos e necessidades pessoais dos participantes em relação à criação cênica e a busca de manutenção de uma postura atenta como professora-encenadora (ou professora-maruja) também concorreram para a criação de uma atmosfera propícia ao trabalho dos grupos.

Bogart, explana sobre a importância da atenção em um processo de encenação:

Como diretora minha maior contribuição a uma montagem, e a única coisa que posso realmente oferecer a um ator, é minha atenção. A partir de que parte de mim estou atenta? Estou atenta com desejo de sucesso, ou estou atenta com interesse no momento presente? Espero o máximo de um ator ou quero provar minha superioridade? Um bom ator é capaz de discernir instantaneamente a qualidade da minha atenção, de meu

interesse. Existe uma linha vital sensível entre nós. Se essa linha é comprometida, o ator sente isso. Se é depreciada por meu próprio ego, desejo ou falta de paciência, a linha entre nós se deteriora (BOGART, 2011, p. 78-79).

Nas respostas dos alunos à pergunta “No seu entendimento, qual deveria ser o papel da professora no processo e como ela se colocou no trabalho?”, averigui o ponto de vista dos alunos sobre o meu próprio envolvimento no decorrer do processo, e sobre as reverberações da minha postura no trabalho deles, conforme o exposto a seguir:

A professora Fernanda cumpriu com seu papel, nos ajudou, nos consolou quando pensamos em desistir e foi o papel mais importante, porque sem ela não conseguiríamos nada (PAULO, 2018, T. 91).

Vi a professora com o papel de auxiliar a turma no processo criativo, dando suas ideias e opiniões, organizando quem teria tal função, os ensaios e as datas e locais de apresentação e com o objetivo de motivar e criticar a turma quando preciso; e ela fez tudo isso e muito mais, então só podemos agradecer a essa mulher incrível por ter acreditado em nós e nos apoiado até o final (EDUARDO, 2018, T. 91).

A professora fez um ótimo trabalho, nos ajudou muito, se não fosse por ela, não seria possível, ela estava mais animada do que muitos da turma e se esforçou de um jeito incrível (EDUARDA, 2018, T.92).

Ela deveria seguir papel de guia, papel que seguiu extremamente bem (PEDRO, 2018, T.92).

Na minha opinião a sora Fernanda foi totalmente incrível em tudo, foi muito bom trabalhar com ela, esse projeto nos aproximou bastante e dividimos muitas ideias (TRINID, 2018, T.91).

A relação horizontal estabelecida com os alunos foi feita de muito respeito, mas também de carinho e descontração. Nessa parceria colaborativa e de escuta recíproca, senti que, em todos os momentos em que precisei ser ouvida, ou ajudada de alguma forma, os participantes mostraram-se abertos, solícitos e disponíveis para atender o que estava sendo pedido, sem que eu precisasse insistir, cobrar ou chamar a atenção.

Bogart refere-se à qualidade da atenção dos atores e às interações entre eles no decorrer dos ensaios como fatores determinantes da criação cênica. Na sua concepção:

O ensaio é um microcosmo do relacionamento de atenção oferecido de forma ampliada pelo público. É o local onde existe a possibilidade de arrebatamento. Na sala de ensaio, assim como quando fazemos amor, o mundo externo é excluído. Trata-se de um processo de excitação, de sensações intensas, de terminações nervosas vivas e picos repentinos. É um acontecimento extremo desconectado de nossa vida diária e que nos permite conhecer o outro (BOGART, 2011, p. 79-80).

Os trabalhos construídos com os alunos-atores foram o resultado dessa relação colaborativa entre a professora e os alunos, a partir da qual compreendemos e respeitamos os papéis e a forma de participação de cada um, em prol de uma obra coletiva e de uma parceria horizontal, feita de afeto e cumplicidade.

4.5 Plano colaborativo: marinheiros artistas

A proposta de um trabalho de natureza essencialmente colaborativa, expressa desde a “Carta Náutica” e objetivada no decorrer do processo de criação como um todo, proporcionou aos participantes de ambos os grupos a noção de responsabilidade para com o trabalho e a consciência da importância individual e coletiva, aspectos que se refletem nas respostas de alguns alunos às questões referentes à sua participação no processo, e no grupo, e aos sentimentos gerados a partir dela:

Me senti responsável e me coloquei como disponível a ajudar no desenvolvimento da peça (CLÁUDIO, 2018, T. 92).

Me coloquei como um personagem importante e me senti muito importante, pois é algo que eu gosto de fazer (GABRIEL, 2018, T. 92).

No grupo eu me senti como alguém importante, na peça que eles precisavam de mim, assim como eu precisava deles [...] (PAULO, 2018, T. 91).

No grupo me senti como uma parte tão importante quanto os outros, que estavam dispostos a seguir com o projeto

até o fim. Me senti na responsabilidade de me esforçar para agradar os colegas e a professora (EDUARDO, 2018, T.91).

Me senti uma pessoa de grande influência no grupo e achei que a professora nos ajudou muito nos incentivando (RONALDO, 2018, T. 92).

Me senti como a pessoa mais importante do mundo, porque a professora confiava muito em mim (VITOR, 2018, T. 92).

A ideia trazida na “Carta Náutica”, de que, com a ajuda do grupo, seríamos capazes de vencer os medos ou quaisquer outras barreiras, reflete-se em alguns relatos de alunos, que se referem a sentimentos de acolhimento experimentados na relação com os colegas e com a professora:

Eu me senti muito bem, pois em tudo que eu precisava de ajuda eu recebia (GABRIEL, 2018, T. 92).

Eu me senti muito bem, todos tiveram paciência com meus ataques de risos (JÚLIA, 2018, T. 92).

Me senti acolhido e motivado (PEDRO, 2018, T.92).

Me senti bem acolhida por todos e principalmente pela sora (SHAIANY, 2018, T.92).

Outros, ainda, relataram que, ao longo do processo, se sentiram mais próximos dos colegas:

Me senti bem, foi divertido, acho que a turma toda ficou mais unida e mais próximos também da professora Fernanda (EDUARDA, 2018, T.92).

Me senti super bem com o grupo, foi legal dividir esse momento, acabamos nos aproximando mais e dividimos novidades (TRINID, 2018, T.91).

Eu achei que eu me aproximei bem mais dos meus colegas, conheci mais eles e principalmente a professora (CAMILA, 2018, T.92).

Eu achei bem legal a convivência e achei uma ótima ideia fazer essa peça (NICOLAS, 2018, T.92).

A metodologia utilizada no decorrer do processo de criação de cenas através da improvisação permitiu que os grupos se mantivessem abertos e os colegas pudessem se ajudar, propor soluções cênicas uns aos outros. Além disso, o envolvimento evidenciado na turma desde a primeira etapa do trabalho, com a participação de todos no processo de pesquisa para a criação cênica, possibilitou a conquista de uma qualidade de atenção que

se revelou fundamental à fase de ensaios, especialmente no caso dos participantes da equipe técnica, que constituíram uma plateia cativa do grupo de alunos-atores, colaborando na criação das cenas.

É certo que isso não eximiu o processo das divergências, das dificuldades de relacionamento, dos conflitos e diferenças implícitos ao convívio em grupo. Fagundes refere-se às dificuldades inerentes ao trabalho coletivo em teatro:

As exigências das situações de encontro são imensas, não é fácil trabalhar em grupo, estar-juntos, depender dos companheiros, reconhecer-se no espelho que os outros colocam diante de ti, dialogar, confrontar, compartilhar (FAGUNDES, 2009, p. 36).

Na experiência vivenciada por ambos os grupos foram inúmeras as situações em que essas exigências apareceram, testando nossa capacidade de trabalhar juntos. Por vezes, as diferenças de personalidades, atitudes e graus de comprometimento com o trabalho, desafiavam a convivência entre os participantes, dificultando o envolvimento nas propostas. Alguns desentendimentos entre os alunos, evidenciados especialmente em momentos extra-classe (intervalos e recreio), refletiram-se no nosso convívio em sala de aula. Nessas oportunidades, procurei reforçar a noção de coletividade, a importância da aceitação, do respeito, da cooperação, em prol do nosso projeto em comum.

Sob esse aspecto, cabe salientar que a escolha por iniciarmos o trabalho prático por uma proposição pela via do sensível, com atividades que promoviam o toque e o exercício da confiança, também facilitou a diluição desses conflitos e das “panelinhas” que se formavam no interior da turma.

Nesse sentido, considero que a proposta de buscar constituir-se como grupo e trabalhar de forma cooperativa seja de extrema relevância para viabilizar uma montagem cênica na escola, superando os distanciamentos inerentes a uma turma formada de modo institucionalizado, em favor da construção de um coletivo de teatro.

4.6 Navegar em águas turbulentas

Conforme foi previsto na “Carta Náutica”, haveria momentos de tensão, de águas, às vezes, turbulentas. De fato, foi impossível “escapar” dessas instabilidades. Algumas delas, foram dificuldades já mencionadas anteriormente, tais como: aulas “canceladas” em função de eventos ou atividades da escola (algumas delas sem uma programação prévia); atrasos, faltas e evasões dos alunos durante o processo. O aluno Eduardo relatou como foi um desses momentos difíceis para a turma 91:

Com um número limitado de atores em uma turma pequena e complicada, as coisas começaram a desandar. Três pessoas já tinham desistido de se apresentar, o que afetou a todos. Tivemos de adaptar os papéis e uma onda de desânimo se espalhou, a magia da peça parecia ter se perdido [...] (EDUARDO, 2018, T.91).

Observa-se que esses contratempos são concernentes ao contexto da Educação Básica, visto que o sistema escolar apresenta deficiências e fragilidades, que fatalmente se refletem no trabalho de criação cênica. E ainda, o tempo exíguo (de apenas dois períodos semanais) e a falta de apoio, suporte técnico e infraestrutura material para as atividades cênicas são entraves relativos ao ambiente da escola que, em muitos casos, ameaçam uma proposta de montagem.

Além desses aspectos, destacam-se as fragilidades relacionadas à minha própria atuação como professora-encenadora, algumas das quais só pude constatar posteriormente, no processo de auto-avaliação. Uma delas diz respeito ao fato de não ter conseguido motivar os participantes da “equipe técnica” a envolverem-se no processo com intensidade equivalente à dos “alunos-atores”, o que se refletiu negativamente no andamento do processo, pois os alunos que decidiram não atuar custaram a definir as funções que lhes caberiam no trabalho, retardando os ensaios, e tendo que apressar a finalização da montagem. A aluna Eduarda (2018, T.92) expressa a sua frustração em relação à participação desses colegas: “Os outros grupos que não atuavam podiam ter ajudado e se esforçado mais.”

Essa falta de comprometimento por parte dos componentes da equipe técnica refletiu-se principalmente na concepção e confecção de cenários e figurinos para as montagens. Em função disso, por conta própria, eu acabei me encarregando de alguns aspectos da encenação, como a pesquisa de trilha sonora, por exemplo. No entanto, eu era a responsável por inseri-los nos processos e ajudá-los de forma mais efetiva, o que, por falta de tempo e pelo envolvimento crescente com os ensaios, acabei não conseguindo fazer.

Além disso, pelos mesmos motivos, não pude realizar com as turmas uma pesquisa de filmes e vídeos, que pudesse contribuir para nosso processo criativo, fornecendo referências à criação. E, apesar de ter oportunizado às turmas a apreciação de dois espetáculos teatrais durante o ano, não pude desenvolver o trabalho de recepção de maneira mais aprofundada, como era a minha intenção ao planejar a atividade.

Também senti dificuldade de realizar as avaliações trimestrais ao longo do processo criativo, pois me deparei com a complexa tarefa de coordenar a dimensão artístico-sensível da proposta ao aspecto institucional. Como evidenciar, através de uma nota, a participação de cada aluno? Como quantificar a subjetividade dos processos vivenciados a cada etapa? A tarefa, tal como proposta pela escola, mostrou-se, de fato, dificultosa: as aprendizagens dos sujeitos da sala de aula extrapolaram números, conceitos e pareceres descritivos; e a emissão da avaliação no caderno de chamada da professora e nos boletins dos estudantes constituiu como uma formalidade a ser cumprida.

Acredito, ainda, que teria sido mais profícuo para a experiência se tivéssemos conseguido realizar um maior número de apresentações das montagens na escola, ampliando a formação de espectadores naquele contexto, e também fora dela, expandindo ainda mais nossos horizontes.

Mesmo assim, compreendo essas turbulências como inerentes ao processo criativo, necessárias para que viéssemos a transformar o que estava posto, para que seguíssemos nossa viagem independentemente dos abalos, desassossegos e desconfortos, desafiando a nossa capacidade e possibilitando aprendizagem e crescimento individual e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Navegar é Preciso
Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".
Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma)
a lenha desse fogo. [...]
Fernando Pessoa

O trabalho realizado teve por objetivo principal investigar os desafios e possibilidades do processo de encenação teatral, numa perspectiva construtivista de conhecimento, no contexto da Educação Básica, partindo da seguinte questão: como é possível para o professor de Teatro utilizar-se dos recursos humanos, curriculares, de espaço e tempo que ele encontra na realidade escolar para o desenvolvimento de processos criativos?

Com esse propósito, colocou-se em prática, no decorrer do ano de 2018, um estudo de campo, através da metodologia de *pesquisa-ação*, que consistiu no desenvolvimento de projetos de encenação junto a duas turmas de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Porto Alegre, na qual a pesquisadora atuava como professora da disciplina de Arte. O escopo do trabalho é a análise dos procedimentos de criação cênica utilizados na função de professora-encenadora, das principais etapas do processo de montagem e dos fazeres docentes e discentes que compuseram a experiência pedagógica e artística vivenciada.

A base teórica das reflexões sobre a experiência pedagógica e artística vivenciada compreende autores do campo da Educação, como Paulo Freire (1996), Hans Furth (2007), João Francisco Duarte Júnior

(2012) e Fernando Becker (2003, 2017), da Pedagogia das Artes Cênicas, tais como Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2012), Taís Ferreira (2012), Viola Spolin (2008, 2009), Jean-Pierre Ryngaert (1977, 2009), Ingrid Koudela (1984, 2015), Joaquim Gama (2002, 2009), Célida Salume Mendonça (2007, 2009, 2010, 2013), e da Direção Teatral, como Anne Bogart (2011, 2017) e Patrícia Fagundes (2009, 2011), dentre outros.

A investigação surgiu, num primeiro momento, da minha necessidade, como professora da Escola Básica, de aprimorar meu fazer docente e enriquecer a experiência em teatro junto aos meus alunos. Assim, buscava superar a dificuldade de construir propostas de encenação no ambiente da sala de aula, visando ao aprofundamento sobre a temática de forma teórico-prática.

Ao identificar a escassez de trabalhos que tratassem especificamente da encenação voltada à realidade escolar e, conseqüentemente, os parques referenciais sobre metodologias de criação cênica que pudessem auxiliar o professor-encenador a lidar com essa demanda, constatei a urgente necessidade de mergulhar fundo nesse tema, buscando fundamentar a minha ação pedagógica, com vistas a dialogar com docentes da área do Teatro interessados em realizar propostas de montagem no âmbito escolar.

Em observações assistemáticas e conversas informais com professores de Teatro que atuam na Educação Básica, deparei-me com dificuldades semelhantes às minhas em relação à orientação de processos de encenação na sala de aula, e com a mesma carência de referenciais teóricos específicos sobre o tema.

Motivei-me, então, a desenvolver uma pesquisa que me possibilitasse refletir sobre aspectos da prática artística e pedagógica, utilizando como campo empírico a minha própria experiência como professora-encenadora. Assim, a partir da concretude da sala de aula e das relações entre os seus sujeitos (a professora-encenadora, os alunos-atores e os alunos da equipe técnica), busquei problematizar cada etapa do processo de encenação, levando em conta os desafios e possibilidades da experiência e a sua significação para os participantes.

Adotando como premissa o desgaste e a falta de sentido do modelo tradicional de ensino de teatro, e opondo-me às propostas fechadas de encenação elaboradas previamente pelo professor-encenador, impostas aos alunos de modo unilateral e prolongadas num sistema de ensaios mecânico e cansativo, com marcações rígidas e coordenadas, firmei um posicionamento ideológico como professora, artista e pesquisadora, colocando a mim e aos meus alunos na condição de viajantes em busca de novas formas, que contemplassem nossos desejos de criação e compartilhamento.

A Tese, na qual reflito sobre a experiência que vivenciamos, inicia-se por um apanhado dos aspectos legais, políticos e históricos concernentes à inserção do Teatro na educação escolar, cujo propósito é contextualizar o campo no qual a pesquisa se localiza, chamando atenção para o longo período de lutas que envolveu os professores de Artes para que, entre avanços e recuos, a área fosse compreendida em suas especificidades, até se estabelecer como disciplina do currículo da Educação Básica.

Nesse sentido, cabe salientar que a presença das Artes no currículo das escolas brasileiras ainda é sujeita a recorrentes ameaças: sem garantias da sua permanência a longo prazo na educação escolar, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro ficam à mercê do “entendimento” ou da “boa vontade” dos nossos governantes.

No grave momento político atravessado atualmente pelo país, de descaso pela educação e pela cultura em geral, a proposta pedagógica aqui apresentada afirma-se como ação de resistência e legitimação do ensino da Arte e por uma Educação Básica de qualidade, capaz de oferecer uma experiência concreta estratégica e artisticamente subversiva.

Ao pensar na realidade da escola e analisá-la à luz de teorias atualizadas do campo da Pedagogia das Artes Cênicas, procurei derrubar antigos estigmas que desvalorizam o Teatro como área do conhecimento no meio educacional, tais como o antagonismo entre processo *versus* produto, que levou o Teatro a ser considerado apenas um meio de lazer e

descontração frente às disciplinas consideradas sérias e importantes do currículo escolar.

Nesse sentido, a Tese propôs-se a identificar a contribuição primordial da Arte, especificamente do Teatro, para a superação de um processo de ensino-aprendizagem calcado na transmissão de conhecimentos, na intelectualidade e produtividade dos alunos, em detrimento da sensibilidade, da subjetividade, da corporeidade e da capacidade crítica dos sujeitos da aprendizagem. Desse modo, almeja-se a renovação do sistema escolar para a suplantação de um modelo de instituição baseado no conteudismo, esvaziado de sentido e de oportunidades de interação social, que tende a exacerbar problemas de indisciplina, evasão e desinteresse por parte dos estudantes.

No diálogo entre o fazer teatral contemporâneo e a Pedagogia das Artes Cênicas, levantou-se a necessidade de buscar novas conceituações e abordagens metodológicas que pudessem criar vínculos entre o teatro praticado no âmbito da escola e as formas teatrais que se proliferam fora de seus limites, afirmando a dimensão artística do ato teatral independentemente de onde ele se realize, rompendo hierarquias ou subjugações, revelando ideais a serem alcançados em nosso campo de conhecimento e atuação. Esse olhar contemporâneo sobre o processo de encenação no meio escolar fundamenta-se a partir de concepções formuladas e defendidas ao longo da Tese, identificadas à emergência do *processo-produto*, à importância do compartilhamento e à perspectiva investigativa.

Ao relatar e refletir sobre processos de montagem com turmas do Ensino Fundamental da Educação Básica, averiguou-se os principais procedimentos de criação utilizados ao longo do processo, que se apresentaram como “possibilidades” para lidar com os “desafios” que se evidenciaram ao longo do nosso percurso, dentre os quais destaco aqui: a preparação do grupo pela “via do sensível”, a ênfase na metodologia da improvisação e no trabalho cooperativo, a entrega de um cronograma do processo a todos os participantes, a participação de toda a turma no processo criativo, as distintas possibilidades de participação no projeto,

a criação de um roteiro próprio da turma, a rotatividade de personagens, e a fruição estética através de idas ao teatro durante o ano.

Ao acreditar que a apresentação de obras cênicas favorece o aprendizado do fazer teatral e leva o aluno a encontros inesperados e arrebatadores, com o outro (o público) e consigo mesmo, evidenciou-se a importância do compartilhamento, abordado de forma aprofundada no capítulo 2 do trabalho. De fato, as apresentações proporcionaram vivências e aprendizagens únicas, impossíveis de serem concebidas de outra forma.

Apesar da grande maioria dos alunos-atores relatarem ter sentido certo nervosismo antes da apresentação ao público, a experiência foi avaliada por eles como gratificante. Os comentários a seguir evidenciam esse aspecto:

Fiquei bem nervoso, mas me saí bem eu acho. E gostei muito de fazer (NICOLAS, 2018, T. 92).

Foi muito legal e diferente, todos estavam nervosos, mas empolgados (JÚLIA, 2018, T.92).

Foi difícil, mas muito gratificante, me senti nervoso, mas deu tudo certo (PEDRO, 2018, T.92).

Alguns alunos-atores referiram-se ao desenrolar do espetáculo e às reações favoráveis dos espectadores como fatores decisivos à superação das tensões e inibições despertadas na apresentação:

No início até que estávamos presos, mas depois que o público riu, conseguimos nos soltar e apresentar como queríamos (PAULO, 2018, T. 91).

Estavam todos muito nervosos, mas depois de um tempo nos soltamos (EDUARDA, 2018, T.92).

Tenso, com bastante nervosismo até nos soltarmos no palco (GABRIEL, 2018, T.92).

Ao serem questionados se peça havia atendido às suas expectativas, os alunos-atores manifestaram-se positivamente. Os depoimentos a seguir são exemplos dessa avaliação favorável da experiência:

Eu simplesmente amei. Foi algo planejado e muito bem feito. Muitas coisas nos ajudaram a nos descobrirmos. Isso foi bem mais que minhas expectativas e ideias, foi bom demais (TRINID, 2018, T.91).

Eu acho que a peça terminou como esperávamos, saiu engraçada, legal, mas não com o número de pessoas que queríamos (PAULO, 2018, T. 91).

Eu achei muito bom, foi muito mais do que eu esperava (GUSTAVO, 2018, T.91).

Acho que apesar das várias complicações a peça foi muito boa, todos se esforçaram e se saíram muito bem (EDUARDO, 2018, T.91).

Foi divertido, interessante e grandioso. Superou minhas expectativas (CLÁUDIO, 2018, T.92).

Achei muito legal. Ela atendeu tudo que eu queria, ficou natural e engraçado, não foi tudo forçado (VANESSA, 2018, T.92).

Achei muito boa, amei, foi exatamente como eu esperava (SHAIANY, 2018, T.92).

Achei muito legal, gostei que fizemos algumas críticas, mas também cenas engraçadas (EDUARDA, 2018, T.92).

Portanto, constato que a experiência do jogo comunicacional foi válida para ambos os grupos, proporcionando situações novas e emocionantes para os participantes. A possibilidade de apresentarmos, como um momento ápice, e, ainda, mais de uma vez, significou o fechamento de um ciclo evidenciado aqui como processo-produto-processo. Ou seja, após o compartilhamento da montagem, um novo processo foi desencadeado pela necessidade de apresentarmos novamente, o que exigiu adaptação a um outro espaço e trocas com diferentes espectadores, gerando novos encontros e aprendizados.

Ao declarar a importância da oportunidade de participar de processos de encenação, para alunos da Educação Básica, defendo a relevância de se fazer e compartilhar arte na escola, garantindo a potência dos encontros, com vistas a uma formação mais integral e humanizada.

A potência dionisiaca da reunião de corpos no espaço-tempo do aqui e agora, não pode ser forjada de outro modo: a apresentação teatral realizada no interior da sala de aula, entre alunos-atores e alunos-espectadores, carrega um laivo dessa força, servindo como preparação para a experiência com públicos diversos, heterogêneos e inusitados.

Possibilitar a aprendizagem de conhecimentos teatrais através de processos de montagem contribui, de modo imponderável, com uma ampla rede de convívio, formada por alunos, professores, familiares e toda a comunidade escolar impactada pela obra cênica. Conforme Fagundes (2016), trata-se de uma “extensa experiência relacional”, que se inicia no processo de ensaios e se estende ao momento das apresentações.

Em nossas navegações, não tínhamos certeza da direção dos ventos que moviam nossa embarcação, mas era evidente que estávamos em franco movimento, para além de nossas próprias fronteiras. A força da energia gerada pela dinâmica de “sair de nós mesmos”, indo ao encontro do outro e de novos horizontes, é capaz de produzir abalos irreversíveis. Ao voltarmos, não seríamos os mesmos.

A escola, como instituição de convívio e aprendizagem, traria ganhos significativos para seus alunos, se puxasse a âncora que lhes prende numa única e afastada localização, se os deixasse fluir pelos mares de conhecimentos e afetar pelo turbilhão de acontecimentos do mundo atual.

Ao embarcar na aventura de pesquisar a minha própria sala de aula, tive meu passaporte carimbado em territórios que eu jamais imaginaria que pudesse percorrer. Fui levada a conhecer outros modos de agir e me relacionar, ao aportar no olhar de cada aluno que confiou em mim e me deu a mão ao longo do processo. Fui transformada pelo impacto da experiência e das ondas fortes que nos conduziram até aqui.

Hoje, após um período para tomar um fôlego, fui chamada para uma aventura sem precedentes: fui nomeada como professora de Teatro do Colégio de Aplicação da UFRGS. Ao desembarcar nesse espaço pedagógico de características peculiares, no qual a Arte é devidamente valorizada e que oferta condições favoráveis para o fazer criativo (espaço físico adequado, menor número de alunos por turma, acesso a todo tipo de recursos materiais, colegas da área teatral com quem posso trocar), me vejo feliz de poder trabalhar sob circunstâncias mais promissoras e

poder contribuir para a melhoria desse contexto educacional, levando em minha bagagem as experiências das navegações anteriores.

Desse modo, pretendo dar continuidade à pesquisa, realizando novas viagens - por terra, céu ou mar - com os alunos-aventureiros que encontrarei nessa instituição em que hoje aporto. Lá, seguramente, a experiência de *produzir processos* será ressignificada e transformada, a partir de outros desafios a serem encarados e outras possibilidades a serem construídas, *processando produtos* que possam promover o teatro como prática de socialização emancipatória para a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **E aí?** Cartas para adolescentes e seus pais, SP: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Espaço inventado:** o teatro pós-dramático na escola. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, 2008 .

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av., São Paulo , v. 3, n. 7, p. 170-182, Dec. 1989. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. Access on 24 May 2017.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **Para uma pedagogia da ação e a Educação 3.0.** In: CARVALHO, Mônica. Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS; Porto Alegre: SINEPE, 2017.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor:** sete ensaios sobre arte e teatro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos Viewpoints:** um guia prático para viewpoints e composição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEC,1997.

_____. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm> Acessado em: 29 de abril de 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acessado em: 29 de abril de 2017.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Ed. Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

_____. **A inversão da olhadela:** alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que Arte-Educação?**. 22ª Ed- Campinas, SP: Papirus, 2012.

DUBATTI, Jorge. **El convívio teatral:** teoria y práctica del teatro comparado. Buenos Aires: Atuel, 2003.

FAGUNDES, Patrícia. **O teatro como um estado de encontro.** Revista Cena, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, n.7, p. 31-41, 2009.

_____. **O processo de ensaios como mecanismo de relações:** um dispositivo festivo. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/Anais IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, v.12, 2011.

_____. **O diretor como artista relacional.** Revista Cena, n. 20, 2016.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. **Condições de Trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino:** sair de baixo ou entrar no jogo. Urdimento – Revista em Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, v.1, n.10, 2008.

FERREIRA, Taís. **Teatro e dança nos anos iniciais.** Taís Ferreira, Maria Fonseca Falkembach. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUÃO, Anna Schumacher Eder. **Performances de tempo e espaço na escola:** um estudo com professoras da rede pública. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FURTH, Hans G. **Piaget na Sala de Aula.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GAMA, Joaquim. **Produto ou Processo:** em qual deles está a primazia? Revista Sala Preta. São Paulo, USP, n° 2, 2002.

_____. **Teatro:** uma experiência criativa. In: D. Tozzi, MM Costa, T. Honório (organizadores). Teatro e Dança: repertórios para a educação: Perspectivas, v. 3, p. 29-60, 2010. Disponível em: <<http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420100823120432Teatro%20uma%20experi%C3%Aancia%20criativa.pdf>>. Acessado em: 22/03/2017.

ICLE, Gilberto. **Problemas Teatrais na Educação Escolarizada:** Existem Conteúdos em Teatro? Revista Urdimento. Florianópolis, N° 17, set. 2011.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid; ALMEIDA JUNIOR, José Simões (org.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

MASSA, Clóvis Dias. **Histórias Incompletas: As Oficinas Populares do Projeto de Descentralização da Cultura de Porto Alegre**. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal de Cultura, 2004.

MENDONÇA, Célida Salume. **Montagem em sala de aula: princípios norteadores de um processo**. In: TELLES, Narciso (Org). *Pedagogia do Teatro: Práticas contemporâneas em sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. **Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica**. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão – SE. Barcelona: Edições APEC, 2010.

_____. **Fome de quê? Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador**. 2009. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. **Multiplicidade como princípio: o ensino de teatro na escola**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ Anais IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, (org.) Fernando Mencarelli, Belo Horizonte: Editora Fapi, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. **Novo Ensino Médio, Dúvidas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nemo09>>. Acessado em: 30 de abril de 2017.

MORAES, Danielle Rodrigues de. **Teatro na escola: a reinvenção do espaço vigiado**. Urdimento Revista de Estudo das Artes Cênicas, Florianópolis: UDESC, Programa de Pós-Graduação em Teatro, n.17, p. 47-53, 2011.

PIMENTA, Selma G e FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PRESTES, Luciane. **A Escola como lugar de Teatro:** Táticas de ocupação do espaço para o Teatro como disciplina na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PUPO, Maria Lúcia Souza de Barros. **O pós-dramático e a pedagogia teatral.** In: Guinsburg, Jacó; Fernandes, Sílvia. (Org.). O Pós-Dramático: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2009, v.1, p. 221-232.

ROCHA, Fernanda Marília. **O Hábito Habitável:** a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo Dramático no meio escolar.** Coimbra: Centelha, 1977.

_____. **Jogar, Representar - Práticas Dramáticas e Formação.** São Paulo: COSAC & NAIFY, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Shakespeare enfarinhado:** Teatro, jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

SILVA, Andreia Pinheiro da. **O jogo como indutor da encenação:** uma experiência em sala de aula. Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral:** uma poética do efêmero. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A Educação e a Fábrica de Corpos:** a dança na escola. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril, 2001.

VELARDI, Marília. **Pensando Sobre Pesquisa em Artes da Cena.** In: SILVA, Charles R. (Org.) Resumos do Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP, v. 3, n1, São Paulo/SP, 2015.

APÊNDICES

*“Se você quer ir rápido, vá sozinho.
Se você quer ir longe, vá em grupo.”
Provérbio africano*

Querido navegador,

Você foi convidado para criação de uma montagem teatral e se você está lendo essa carta é porque aceitou o convite. Portanto, prepare-se!

Vamos iniciar uma viagem rumo ao... desconhecido! Por isso é bom lembrar de levar na sua bagagem alguns itens muito importantes: alegria, disposição, entrega, abertura e curiosidade. Mas fique tranquilo, isso não pesa nada pra carregar!

Por enquanto nós ainda não temos um roteiro, porque todo o nosso plano será colaborativo, ou seja, você é fundamental nesse processo de investigação. Você será um “propositor”, um artista em construção, capaz de vencer seus medos ou quaisquer outras barreiras que se apresentem no caminho, com a ajuda do seu grupo. Mas não se preocupe, nós temos um Norte e alguns conhecimentos técnicos adquiridos ao longo dos anos de estudos que nos facilitarão nas nossas buscas, não estamos perdidos.

Como a experiência artística não tem como ser totalmente ensinada, porque ela precisa ser vivida, de fato, vamos vivê-la intensamente com envolvimento, liberdade e responsabilidade.

Aqui no nosso navio, vamos instaurar um espaço de experimentação que possibilite a investigação de novos modos de fazer teatro.

Para não precisarmos de binóculos ou lunetas, vamos desenvolver um olhar artístico-analítico-espetacular capaz de imaginar possibilidades, ver além do que a cena mostra, perceber sutilezas (nos corpos, no clima, na aura, no espaço, tempo...).

É preciso romper com os estereótipos, querer mais do que está posto: desassossegar-se, desacomodar-se, indignar-se!

A pesquisa artística parte de um anseio, de uma curiosidade do artista. Então eu pergunto: qual nosso anseio, nossos desejos, curiosidades? Sobre o que queremos falar? Ou seja, nossa única preocupação é com a construção de um discurso cênico. É a necessidade de comunicar que nos leva a aprender. E a vontade de compartilhar com o público uma obra teatral vai nos levar a encontros inesperados e arrebatadores, com o outro (o público) e com nós mesmos. Aliás, quem somos nós?

Não tenha receios das águas, às vezes, turbulentas. Nossa boia será a confiança que construímos uns com os outros. Mas saiba que as turbulências ajudam a transformar o que está posto, o que está dado, o que está fadado (ao fracasso, à rotina, ao mais do mesmo, ao lugar comum). Esse é o estímulo para irmos do mundano para o sublime, do cotidiano ao lúdico, do real à criação.

Quando pensar em desistir, conte comigo como o teu porto seguro, para o que for preciso.

*Boa viagem a todos nós!
Com carinho, da Maruja Fernanda.*

Discurso de abertura das apresentações

Boa noite a todos, obrigada pela presença de vocês!
Hoje vocês irão assistir ao espetáculo teatral da turma 91/92 “O Conto Desencantado”/ Quem somos nós? Noções desajustadas sobre ser adolescente”. Mas não apenas isso...
Vocês irão assistir a abertura de um processo de criação que vem se desenvolvendo desde o início do ano, em que juntos nos desafiamos a sair da zona de conforto (nossas próprias ilhas nas quais nos isolamos) e a buscar construir um trabalho teatral feito em equipe (nossa viagem).
Eles os marinheiros, eu a maruja, e um destino ainda incerto.
Na primeira etapa, preparamos o terreno (o nosso barco), criando nele um ambiente de confiança, cumplicidade e respeito entre os parceiros dessa jornada. Depois vieram as dúvidas, afinal pra onde iremos?
Assim, nos dispomos a levantar, debater e a experimentar ideias a partir de jogos teatrais e improvisações.
Até que chegamos a uma proposta mais consistente e que envolveu toda a turma: a recriação de contos de fadas/a investigação sobre conceitos da adolescência. Esse universo temático deu origem a várias cenas que foram criadas de forma colaborativa e com a participação de toda a turma. Depois construímos um roteiro com dramaturgia do aluno Eduardo, que ajudou a alinhar nosso texto cênico.
Até que, quase “chegando lá”, nos dedicamos ao trabalho de ensaio das cenas, que foi mais longo e puxado do que imaginávamos. Eles se dedicaram, se esforçaram, se entregaram ao trabalho, e não foram poucos os atropelos e dificuldades. Por isso, orgulho é o sentimento que me define hoje!
Hoje, aqui nesse palco, vamos atracar nosso barco e curtir a paisagem onde nos aportamos. Talvez esse não seja o melhor destino, mas foi certamente o melhor onde poderíamos chegar juntos.

“Se quiser ir rápido, vá sozinho. Se quiser ir longe, vá em grupo.”
Provérbio Africano

Tenham todos um bom espetáculo!
Muito obrigada!

O CONTO DESENCANTADO

Local: Teatro Alziro Azevedo
Rua General Vitorino, 255-Centro

Data: 07/12/2018

Horário: 18:30



QUEM SOMOS NÓS?

*Noções Desajustadas
Sobre ser Adolescente*

**TEATRO
DA 92**

TEATRO ALZIRO AZEVEDO DA FACULDADE DE
TEATRO UFRGS

—
· ÀS 18H30 ·
7 DE DEZEMBRO DE 2018