

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

Belonice Medeiros da Silva

PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA

**Histórias sobre processos coletivos
de conhecimento em teatro**

Porto Alegre, julho de 2010.

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

PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA

Histórias sobre processos coletivos de conhecimento em teatro

Belonice Medeiros da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre, julho de 2010.

Dedico este estudo ao Pedro,
meu filho querido, e ao meu
marido, Alexandre.

Eu sempre sonho que uma
coisa gera,
Nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.

Adélia Prado

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada aos meus pais, Homero e Cecília, pelo amor incondicional, e à minha irmã, Beatriz, pelo apoio e incentivo.

Agradeço à Jane, pela amizade infinita, a Ana, pelos momentos de escuta, e aos amigos de perto e de longe que fazem a diferença.

Muito obrigada aos professores sujeitos desta pesquisa, que generosamente compartilharam suas aulas e seus itinerários pessoais nos quais pude adentrar como se fossem um jardim de Rosas, Gerânios, Jasmim e Camélias.

Muito obrigada à professora e orientadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, pela sua paciência e compreensão nos momentos difíceis no processo deste estudo e pela sua valiosa orientação sempre sensível e presente.

Agradeço aos professores da Banca, Márcia Strazzacappa, Gilberto Icle e João Pedro Alcantara Gil, que acolheram esta pesquisa e contribuíram com pareceres importantes e significativos.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela acolhida num Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas que contempla a problemática apresentada na Linha de Pesquisa Linguagem, Recepção e Conhecimentos em Artes Cênicas.

A todos os professores deste Programa que contribuíram com a minha caminhada.

Agradeço aos colegas do mestrado, pelas trocas e partilhas.

O meu muito obrigado a todos que participaram direta e indiretamente deste estudo.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é investigar os modos de pensar e fazer teatro na escola a partir do ponto de vista dos professores e dos significados sociais que eles conferem às práticas teatrais inseridas no cotidiano escolar. Inspirado na perspectiva de autores como Viola Spolin, Henry Giroux, Flávio Desgranges e Fayga Ostrower, para citar alguns, o estudo enfoca experiências realizadas em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Lajeado (RS) que desenvolvem projetos na área de teatro com alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de conversas com professores, de observações diretas das suas práticas pedagógicas, registradas em diário de campo, e de entrevistas semiestruturadas. A interpretação do material coletado fez emergir cinco categorias de análise, o que permitiu compreender a prática teatral como forma de socialização, como recurso didático para a aprendizagem, como fonte de convívio, como conhecimento de si e como processo reflexivo. As análises levam a concluir que o teatro praticado na escola oferece amplas possibilidades de transformação, pois seus elementos pedagógicos, ricos em significados, ajudam a tecer uma educação mais significativa, baseada na expressão dos sentimentos do aluno, o que lhe possibilita uma formação mais humana, comprometida com o outro e consigo mesmo.

ABSTRACT

This study aims to investigate ways of thinking and doing theater in school from the viewpoint of teachers and the social meanings they attach to the theatrical practices embedded in everyday school life. Inspired on authors such as Viola Spolin, Henry Giroux, Flávio Desgranges and Fayga Ostrower, the study focuses on experiences in four municipal schools of Lajeado (RS) that develop theater projects in elementary school. Data were collected through talks with teachers, observations of their teaching practices which were registered in field diaries and semi-structured interviews. The interpretation of the data has led to five categories of analysis which enabled to understand theatrical practice as a way of socialization, as a didactic tool for learning, as a way of socializing, as knowledge of self and as a reflective process. The analysis led to the conclusion that school theater offers possibilities of transformation. The pedagogic elements of theater - which are rich in meanings - help to weave a more meaningful education, based on the expression of feelings by the students. This allows them to have a more human education, engaged with the others and to themselves.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS NARRATIVAS.....	08
1. PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA.....	15
1.1 O teatro como forma de conhecimento.....	15
1.2 Teatro: um jogo de saberes e fazeres.....	23
1.3 Apropriação do teatro como forma de produção de conhecimento na Escola	26
2. PERCURSOS ARQUEOLÓGICOS.....	33
2.1 Navegar em águas nem sempre tranquilas.....	35
2.2 Pensamentos moventes.....	39
3. TEATRO NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA.....	60
3.1 Processos de partilhas e trocas	62
3.2 No território da apropriação.....	72
3.3 Desejo de estar com o outro.....	78
3.4 No teatro eu viro gente: momentos de presença no mundo.....	84
3.5 Capacidade se sentir, ver e pensar	89
NARRATIVAS FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	103

PRIMEIRAS NARRATIVAS

Para tomar nossas decisões, precisamos saber como nos sentimos a respeito das coisas; para saber como nos sentimos a respeito das coisas, precisamos de imagens públicas de sentimentos que apenas o ritual, o mito e a arte podem fornecer. (Clifford Geertz, 1989, p. 59 e 60)

A realização do meu trabalho de pesquisa decorre da disponibilidade de articular um pensamento crítico e reflexivo sobre espaços e sujeitos sociais, a partir de saberes e fazeres coletivos. Entendo a possibilidade de investigar como se dão essas relações e interações na experiência teatral como vinculada ao desenvolvimento de questões relevantes na contemporaneidade, como, por exemplo, um olhar mais afiado às formas de percepção do outro e nas maneiras de como este “outro” ressignifica suas práticas a favor de uma compreensão ampliada dos fatos da vida.

Com este estudo busco compreender os modos de pensar e fazer teatro dos professores, tendo como referência algumas escolas de Ensino Fundamental do município de Lajeado. Procuro, com isso, estabelecer um processo de reflexão crítica direcionado ao fazer teatral realizado na escola, a partir de quatro histórias de professores, a fim de aprofundar a importância desta experiência e analisar os significados possíveis das práticas que ela envolve.

O objetivo de se pesquisar as práticas teatrais na escola veio da minha constatação de que várias escolas municipais da cidade de Lajeado desenvolvem projetos de teatro inseridos na grade curricular ou oferecidos como atividade extraclasse, na forma de oficinas. Para tal, recebem o incentivo e o apoio da Secretaria de Educação do município, que promoveu, nos anos de 2007 e 2008, um curso de formação em teatro para professores sem experiência e com vontade de realizar projetos nesta área de conhecimento.

A partir dessa constatação de que a atividade teatral passou a fazer parte da escola, surgiram, entretanto, algumas questões, tais como: Na realidade das escolas municipais de Lajeado, quem é o professor de teatro? Qual é a sua formação? Como se processam, na prática, as atividades que ele propõe? O que esse profissional pensa sobre os seus saberes e fazeres relacionados ao teatro? Considero tais questões como sendo relevantes para desencadear um pensamento crítico acerca das relações entre teatro e produção de conhecimento na escola.

Essas indagações decorrem da minha necessidade de refletir sobre a área de conhecimento à qual venho me dedicando desde 1990, quando iniciei o curso de graduação em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Sendo assim, o texto que compõe esta Dissertação de Mestrado constitui-se também num esforço de potencializar a minha trajetória como atriz e professora ao compreender que o ofício de artista perfaz caminhos que convergem para a construção de conhecimentos, processo comum tanto ao ato de representar como às práticas docentes em teatro, pois o teatro e a educação fazem parte de um mesmo compromisso, ou seja, o aprendizado humano.

Dessa relação permanente entre o teatro e o seu viés educativo, creio ser possível articular processos reflexivos acerca das experiências teatrais realizadas pelos professores na escola, nas quais sejam visíveis os seus vínculos com a produção de conhecimento.

Desde o ano de 1997 sou professora de arte da Rede Municipal de Ensino da cidade de Lajeado¹, no estado do Rio Grande do Sul, na qual atuo nas séries finais do Ensino Fundamental Regular e na Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente Lajeado conta com dezoito escolas municipais, possuindo catorze delas um profissional com habilitação específica em Arte, doze deles com formação acadêmica em artes visuais, um na área de dança e um professor de teatro, que sou eu. Mas em 1997, quando iniciei a minha atividade docente, a realidade era bem diferente da atual, pois existiam dezessete escolas, com apenas três professores com formação em Arte.

Nesse sentido, considero que houve avanços, desde 1997 até os dias de hoje, principalmente quanto à qualificação dos professores de Arte. Mas a carência de professores de dança, música e teatro ainda é visível. Por isso, o que acaba predominando de forma quase que exclusiva nas escolas municipais é o conhecimento na área de Artes Visuais, em função de que a maioria dos profissionais possui formação acadêmica ligada a essa área.

Minha formação como professora de teatro é um dos fatores que me motiva a estudar o fazer teatral na escola, pois foi como estudante de uma Escola Estadual

¹ Lajeado é um município localizado na parte leste do estado do Rio Grande do Sul, a uma distância de 116 km da capital, Porto Alegre. Segundo diagnóstico socioeconômico (set/2000. <http://www.Lajeado.com.br>), lajeado possui 66.377 habitantes no espaço urbano.

de Educação Básica, no município de Santa Maria, que realizei os meus primeiros registros teatrais mais formalizados, atuando e participando como espectadora atenta ao que acontecia a minha volta. Na época eu tinha apenas treze anos e uma vontade (imagino que inconsciente) de construir uma história por meio do fazer teatral.

Essa experiência na escola foi decisiva nas minhas escolhas futuras, pois, logo a seguir, com quinze anos, comecei a fazer parte de um grupo de teatro amador, que se chamava *Pregando Peça*,² coordenado pela atriz e diretora Luciane Vilanova, recém-formada em 1985 pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM³.

Minha trajetória nesse grupo estendeu-se de 1984 a 1992, estudando naquela época Artes Cênicas no Curso de Graduação em Educação Artística da UFSM. Entre os anos de 1985 e 1997 atuei como atriz em várias peças e participei de diferentes festivais de teatro, seminários e cursos.

A escolha pela docência começou em 1997, em Lajeado. A partir de então, mesmo não atuando mais como atriz em grupos teatrais, busquei manter-me próxima a processos criativos relacionados a saberes e fazeres cênicos, porque acredito que, por meio deles, seja possível ver e sentir o mundo de uma forma mais sublime e diferenciada, pois o teatro me toca com o teor mágico de seus personagens, que imobiliza e suspende o tempo, a finitude.

Na minha trajetória como profissional de teatro busco me questionar sobre o sentido da sua prática. Seria um jogo? Representar poderia ser algo como atravessar um fio que se faz e refaz a cada momento, penetrando num mundo sensível e dominado pela única força irremediável, que é a presença física do ator. E essa força avassaladora e misteriosa, que espreita a vida como se fosse um espelho, leva a crer que é no refletir que se instala um dos caminhos do fazer teatral.

Assim, no momento oportuno em que concluo os estudos de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da

² O grupo de teatro *Pregando Peça* surgiu a partir de um curso de iniciação teatral, promovido pelo SESI, de Santa Maria, de setembro a dezembro de 1984, com aulas que aconteciam à noite, três vezes por semana e com três horas de duração, nas dependências do SESI (Serviço Social da Indústria). A faixa etária dos participantes era bem variada, composta por jovens e adultos. A primeira montagem do grupo foi a peça *As Desgraças de Uma Criança*, de Martins Pena, na qual atuei na sonoplastia. Atualmente o *Pregando Peça* trabalha essencialmente com teatro de animação e na sua coordenação continuam Luciane Vilanova e Sérgio André, um dos primeiros participantes do curso de 1984.

³ A UFSM localiza-se na região central do Estado do RS.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizo uma reflexão sobre o ensino do teatro na escola, por intermédio das perspectivas de quatro professores, na intenção de explicitar suas experiências e refletir sobre as inquietações que o teatro suscita nas suas práticas docentes cotidianas.

O campo empírico da minha pesquisa concentra-se nas práticas teatrais realizadas em duas escolas de ensino seriado⁴ e em duas escolas de formação de ciclos⁵. Todas elas estão localizadas em bairros afastados do centro da cidade de Lajeado⁶.

Assim sendo, o foco deste trabalho recai sobre quatro instituições municipais de ensino, que realizam projetos na área de teatro no espaço escolar, com alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. São quatro professores entrevistados; quatro propostas expressas por meio das práticas teatrais observadas e registradas num diário de campo; e, a partir disso, múltiplas possibilidades de articulações entre teatro e conhecimento na escola; diferentes sentidos do fazer cênico.

Para identificar os professores envolvidos no trabalho, opto por lhes atribuir nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades pessoais. São eles: Jasmim, Gerânio, Camélia e Rosa. A escolha por designar os sujeitos por nomes de flores surgiu da necessidade de identificar os professores de uma forma não convencional (diferente de letras ou números), por meio de imagens que fossem desdobradas dentro da poética do trabalho.

Nesse sentido, encontrei nas flores uma possibilidade de jogar com o real e o fictício, ou seja, as flores, assim como os sujeitos, diferenciam-se pela forma, tamanho e aroma, mas, ao mesmo tempo, partilham de cores, sutilezas e adjetivos que permitem presentificar os momentos de trocas e de presenças que caracterizaram os encontros, as observações e os registros.

Descrevo este processo investigativo sob um viés qualitativo, porque dessa forma é possível articular um envolvimento mais intenso e afetivo entre as situações investigadas e as minhas questões de pesquisa. Do mesmo modo como o meu

⁴ Sistema de ensino cuja característica é organizar o currículo escolar de acordo com a série de aprendizado em que se encontra o aluno, no qual o conhecimento é cumulativo e não se pode seguir adiante sem o conhecimento anterior.

⁵ Os “ciclos de formação” é uma forma de organização curricular da escola em que os alunos são organizados a partir de sua faixa etária e respeitando os seus tempos de vida.

⁶ Todas as dezoito escolas da Rede Municipal de Ensino localizam-se em bairros afastados do centro da cidade de Lajeado.

estudo tem por objetivo investigar as práticas teatrais na escola por meio de histórias narradas pelos professores que atuam nas escolas de Lajeado, a inspiração etnográfica revela-se um meio propício por meio do qual busco valorizar o conhecimento produzido em determinados espaços sociais.

Ao refletir sobre a pesquisa no cotidiano escolar, a pesquisadora Marli André (2006, p. 38) afirma que:

[...] o que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Evidentemente deve ficar claro, desde o início da pesquisa, o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada. [...] o que parece fundamental é que o pesquisador tenha muito claro em cada momento porque certo grau de participação e não outro está sendo assumido e saiba avaliar prós e contras desta ou daquela opção.

Esse olhar etnográfico pretende projetar-se com mais visibilidade nos relatos da entrada no campo, por meio das observações das aulas dos professores, nas conversas preliminares e nos registros no diário de campo. Como consequência desse processo, houve maior permanência da pesquisadora em campo e maior envolvimento com os sujeitos e seus espaços sociais, fazendo com que as entrevistas só acontecessem posteriormente, após uma preparação inicial.

Entendo que a escolha metodológica realizada neste estudo contribui para que se entenda como funcionam as práticas teatrais realizadas na escola do ponto de vista dos professores que dela participam. Nesse sentido, a etnografia promove uma reflexão sobre o próprio ato de pesquisar, ou seja, na medida em que revela os possíveis significados das ações dos sujeitos envolvidos, potencializa, de acordo com Marli André (1995, p. 30), “novas relações, novas formas de entendimento da realidade”.

Ao focar esta pesquisa na reflexão sobre o que pensam os professores sobre suas práticas teatrais na escola, quando articulam teatro e conhecimento, pontuo também uma preocupação etnográfica que se caracteriza pela interação entre o apreender e o descrever, nos termos utilizados pelo antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1989, p. 14) acerca da etnografia. Nos termos do autor,

[...] o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.

Compreendo que “inscrever” o percurso teatral realizado pelos professores em suas escolas é a forma que encontrei para tornar públicas as realidades

apreendidas e os aprendizados construídos em teatro por meio da experiência estética promovida no cotidiano escolar. Todo o meu trabalho se sustenta no esforço de descrever os processos coletivos sobre a construção de conhecimento em teatro na escola.

Na expectativa de envolver o leitor numa relação viva com o teatro realizado na escola, aproprio-me das palavras de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005, p. 3), professora e pesquisadora que atua no campo da chamada “Pedagogia do Teatro”. Na sua concepção:

Caminhamos hoje em direção a uma Pedagogia do Teatro, ou seja, estamos envolvidos com um esforço de reflexão sobre as finalidades e as condições da ação educativa proporcionada pelo exercício e pela fruição dessa arte, junto a pessoas de diferentes idades e condições sociais.

Movida por esse pensar, delinhei minha pesquisa em quatro momentos, que têm a intenção de descrever os percursos das narrativas apreendidas neste processo investigativo.

No primeiro momento, intitulado *Práticas teatrais na escola*, enfoco as práticas teatrais como conhecimento construído no ambiente escolar. Para tanto, valho-me de experiências criativas e potenciais ao aprendizado do teatro, as quais mobilizam um jogo de saberes e fazeres mediado por processos de apropriação cultural que possibilitam ao sujeito apreender os significados do “ver” e do “ser visto” a partir do reconhecimento como presença.

No segundo momento, que nomeei de *Percursos arqueológicos*, apresento os aspectos metodológicos da minha pesquisa, constituídos em dois momentos distintos, que chamei de “percursos”. O primeiro percurso traz o campo empírico da investigação e a caracterização dos seus sujeitos. Tem por base os dados coletados nas conversas preliminares com os quatro professores sujeitos da pesquisa, mediante registros de observações diretas de suas aulas reunidos num diário de campo. O segundo percurso diz respeito à natureza do processo de observação da realidade da sala de aula, pois apresenta reflexões sobre dados registrados no diário de campo e sobre o conteúdo das entrevistas que permitiram a elaboração das categorias preliminares à análise realizada.

No terceiro momento procedo a análise reflexiva e interpretativa dos dados coletados, ou seja, enfoco as experiências teatrais desenvolvidas pelos quatro professores, expressas por meio de suas narrativas e observadas nas suas práticas, e busco estabelecer relações com a teoria. Nesse sentido, organizei o trabalho

analítico em cinco momentos, que compreendem cinco aspectos relevantes observados nas falas e nas práticas dos professores, e também dos seus alunos, e nas histórias narradas no ato das entrevistas. São eles: (1) a prática teatral compreendida como forma de socialização; (2) o teatro praticado como recurso didático para a aprendizagem; (3) a prática do teatro como fonte de convívio; (4) a aprendizagem do teatro como conhecimento de si; e (5) o teatro na escola como processo reflexivo.

Finalmente, no quarto momento, teço as considerações de encerramento da Dissertação, a partir das possibilidades de reflexão suscitadas pela pesquisa. Assim, empreendo um esforço de pensar mais amplamente sobre as formas de teatro praticadas na escola, sob a perspectiva dos sujeitos da minha pesquisa, que, por meio das suas histórias, contadas, mescladas, relativizadas e compartilhadas, possibilitam compreender a experiência teatral como resultado de processos singulares e, ao mesmo tempo, plurais, que perfazem diferentes caminhos no sentido da construção de conhecimento em teatro.

1. PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA

1.1 O teatro como conhecimento

O encenador inglês contemporâneo Peter Brook afirma, na sua obra *A Porta Aberta* (1999), que o teatro pressupõe uma tripla relação: alguém em algum lugar, fazendo algo para que alguém veja. É a percepção do espaço do ator e do espectador, testemunhando uma relação de fruição, comunicação e conhecimento. Nas palavras do autor,

Já afirmei, certa vez, que o teatro começa quando duas pessoas se encontram... Se uma pessoa fica de pé e a outra observa, já é um começo. Para haver um desenvolvimento é necessária uma terceira pessoa, a fim de que haja um confronto. E então a vida se instaura, podendo chegar muito longe - mas aqueles três elementos são essenciais (BROOK, 1999, p.12).

Por essa razão acredito que o teatro necessita da presença do outro: alguém que veja e socialize o que viu e sentiu, pois se caracteriza por ser um evento que acontece, de fato, na relação viva do espetáculo, na qual ocorre uma comunicação direta entre um e outro que reinventam a vida, em que nada necessariamente precisa ser novo, mas tudo pode ser recriado.

Pensar que teatro é educação, nos dias de hoje, é relacionar o teatro a uma força gerativa. Sua energia surge não só de nossa habilidade em dar várias interpretações ao que vemos, mas do ato de ressignificar esses sentidos, fazendo com que se questione o que é o teatro, o que é um ator e o que é o espectador; quais as possíveis relações entre eles e em que condições eles interagem para a construção de conhecimento. Assim, de acordo com o professor e diretor teatral Gilberto Icle:

Aproximar o teatro da educação é uma tarefa importante para a compreensão do próprio ensino de teatro e da educação em geral. Este ensino supõe princípios específicos que caracterizam a linguagem teatral e são, em última análise, a construção de técnicas pessoais de representação. O ato de construir conhecimento é um ato de transformação. No ensino de teatro, a idéia da transformação faz parte de sua própria essência (ICLE, 2002, p.183).

Este estudo propõe-se a investigar as possibilidades de articulações entre teatro e produção de conhecimento na escola, por meio de histórias sobre processos coletivos, a fim de problematizar o fazer teatral no meio escolar como um “ato de transformação”.

O papel do teatro na educação pode ser visto como um modo diferenciado de perceber o mundo e de extrair significados artísticos por meio de sua prática. Partindo disso, a autora norte-americana e idealizadora da proposta de um sistema de jogos teatrais na década de 1960, Viola Spolin, assegura que:

[...] todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco... 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 (SPOLIN, 1992, p. 3).

Assim, a autora, ao pesquisar sobre o trabalho prático do teatro, percebeu que, quando esse resulta de processos de criação coletiva e associado às técnicas de improvisação, sua experiência torna-se mais rica e criativa. Com isso, buscou aprofundar esse fazer de forma que contribuísse para uma proposta educacional mais comprometida com um aprendizado cênico e que valorize a espontaneidade e a liberdade pessoal de quem pratica.

Spolin criou um “sistema de atuação”, com base em jogos teatrais para crianças, adolescentes e adultos, direcionado a professores e diretores, profissionais ou amadores, com o objetivo de projetar questões sobre o processo de construção de conhecimento em teatro. Com isso, a autora revelou novos caminhos para um sistema de ensino, ou seja, a prática de jogos teatrais como possibilidade de caminhar nos meandros da linguagem cênica, nos quais o conhecimento se constrói coletivamente por meio de jogos e improvisações.

Creio que, a partir desses percursos, a “experiência criativa”, da qual Spolin nos fala, acontece, e, com isso, instaura-se uma reflexão sobre como o fazer teatral pode ser apreendido sob um viés educacional.

Ingrid Dormien Koudela, pesquisadora dedicada ao estudo da obra de Spolin e difusora da sua obra no Brasil, aborda, na sua obra *Jogos Teatrais* (2001), alguns fundamentos e experiências acerca dos jogos teatrais desenvolvidos como sistemática de trabalho proposto por Spolin, favorecendo assim uma reflexão sobre os aspectos didáticos do fazer cênico desenvolvido a partir das experiências com os jogos teatrais. Assim, de forma oportuna, Koudela (2001, p. 64) acrescenta que “a técnica de jogos teatrais propõe uma aprendizagem não-verbal, onde (*sic*) o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experiência direta. Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria”.

Koudela acredita no desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva da criança quando ela se coloca em situação de jogo, ou seja, por meio de processos de criação coletiva que possibilitam uma interação com o meio, com o outro e com os desafios que o espaço propõe. Na sua perspectiva, tudo isso pode ser fruto da contribuição que o jogo teatral trouxe para o processo de aprendizagem no ensino de teatro, seja ele profissional ou amador.

Para potencializar esse pensamento, a autora aponta que: “o processo de jogos teatrais visa efetivar a passagem do teatro concebido como ilusão para o teatro concebido como realidade cênica” (KOUDELA, 2001, p. 148).

Tendo por princípio a ideia de que realidades podem ser criadas, inventadas e transformadas a partir da relação entre jogo e aprendizagem, sugiro acreditar que o teatro é um faz-de-conta⁷ que brinca que a vida é um faz-de-conta. Então, vamos brincar de quê? O teatro na escola ensina a construir sentidos por meio do jogo teatral, principalmente quando esse vem ao encontro da capacidade de representação dramática do ser humano.

A esse respeito Sandra Chacra (1991, p. 49) pondera que:

Há um impulso que é inerentemente parte da personalidade e do comportamento do homem: é o impulso de dramatização. Pode-se observá-lo tanto no nível ficcional, isto é, do ‘faz-de-conta’, como no próprio processo de viver. No primeiro caso, aponta-se para as representações dos homens primitivos (ritual) ou para as brincadeiras dramáticas das crianças (‘jogo simbólico’) como atividades espontâneas. Essa capacidade espontânea de representação dramática do homem mais tarde evoluirá para o teatro.

Ao pesquisar sobre o “sentido da improvisação teatral”, Chacra aborda as possibilidades criativas do fazer cênico e com isso reconhece que o ato de improvisar está na essência do fenômeno teatral e aponta alguns caminhos para se compreender a sua dimensão nos processos de criação artística.

O teatro acontece com pessoas e para pessoas. Por isso, o conhecimento da natureza desse fenômeno pode abrir caminhos para que a prática cênica realizada na escola seja mais significativa, principalmente quanto à presença do espectador no desenvolvimento da cena e, com isso, suscitar questões que contribuam para maior compreensão de como a realidade pode ser reinventada por meio da arte.

⁷ O faz-de-conta aqui empregado diz respeito à capacidade do ser humano de transformar realidades por meio da brincadeira e, como tal, possibilitar o acesso a diferentes relações com o outro, com o espaço e com o conhecimento. Um faz-de-conta que articula o lúdico, a imaginação e a fantasia.

O espectador, ao interagir com a criação cênica, lança um olhar atento e curioso que mobiliza o jogo teatral. Essa relação, mesmo que seja efêmera e temporária, não se estabelece na gratuidade, e sim por meio do diálogo com a obra artística, sob a dinâmica da recepção cênica. Brook (1999, p. 13-14) afirma que:

O olhar do público é o primeiro elemento que nos ajuda. Quando sentimos este escrutínio como uma expectativa autêntica, exigindo a todo momento que nada seja gratuito, que não haja desleixo e sim precisão, compreendemos, finalmente, que o público não tem uma função passiva. Não precisa intervir nem manifestar-se para participar: participa constantemente por meio de sua presença atenta.

O teatro pode representar uma chance de observar várias e diferentes particularidades que se estabelecem entre atores e plateia. Assim, como saber se o que interessa ao ator também interessa ao espectador? Então, com quem estaria o sentido da obra: com o espectador ou com quem está contracenando no espaço cênico? Provavelmente os dois co-participem desse jogo. Considero que, mesmo havendo possibilidades de interpretações variáveis, há uma aproximação do sentido construído sobre a mesma obra encenada.

Assim, para compreender as relações entre o teatro e o ensino, trago as palavras de Jean-Pierre Ryngaert, diretor e professor de estudos teatrais que, por meio de sua obra *O Jogo Dramático no Meio Escolar* (1981, p. 60), aborda o jogo dramático como sendo uma atividade potencial de aprendizagem no meio escolar. Conforme o autor,

O teatro como objeto semiótico, quer dizer, como objeto artístico construído sob o modelo das línguas naturais, segue esquemas de comunicação estabelecida para estas. A atividade teatral supõe um emissor que fabrica uma mensagem e um receptor que a decifra. Consideração que tem uma grande importância para a nossa maneira de encarar a prática do jogo dramático.

A educação teatral pode viabilizar um processo de mediação entre a obra e o público. Nesse sentido, “toda a obra de arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador” (BOURDIEU, 1986, apud FRANGE, 2002, p. 35). O pensamento de Bourdieu torna-se relevante para perceber o quanto uma coletividade está inserida numa obra, a qual pertence não só ao artista, mas também a um público que, ao ser provocado, constrói significados, iluminando assim a prática teatral, mesmo quando essa é circunstancial.

Trata-se de um processo de múltiplas apropriações: a escola apropria-se do teatro como arte; os participantes das encenações, ou mesmo de práticas de

oficinas teatrais, fazem outras apropriações; e a plateia, por sua vez, ressignifica essas práticas no momento da recepção.

Na realidade a que pertenço como professora de teatro, essa reflexão pode ser mobilizada para promover uma articulação entre as formas de produção de conhecimento e as práticas artísticas que estão envolvidas, e as histórias individuais e coletivas dos aprendizes. Nesse sentido, considero importante conhecer como os seres humanos, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e esperanças por intermédio das formas teatrais.

Este estudo vem ao encontro das inquietações provocadas pela minha prática cotidiana e pelas reflexões provocadoras de autores como Ryngaert (1981, p. 37), principalmente quando esse elabora questões como estas: “em que condições é que o jogo pode ser um meio de conhecimento? Que relações se estabelecem entre o real e o imaginário durante o jogo?”

Nessa linha de pensamento, identifico o trabalho das professoras e pesquisadoras Tiche Vianna e Márcia Strazzacappa (2001), que se perguntam o que se pretende quando se oferece o teatro como conteúdo nos currículos escolares. Segundo as autoras,

[...] certamente, a intenção não é formar um ator, uma atriz, um cenógrafo, etc. A escola que oferece uma vivência teatral aos alunos proporciona, acima de tudo, um aprendizado humano, em que o indivíduo, pela prática da representação, expõe-se e confronta seu mundo com o mundo que o rodeia (VIANNA e STRAZZACAPPA, 2001, p.121).

Com base nessa questão levantada por Vianna e Strazzacappa, procuro pesquisar sobre como acontecem as relações entre teatro e produção de conhecimento na escola a partir das práticas dos professores, a fim de entender as suas tramas dentro de um emaranhado de sentidos, no qual o sujeito constrói perspectivas de diálogo com o outro e com a própria experiência teatral. Por essa razão busco abordar o fazer teatral numa relação estreita com seres pensantes, “aprendentes” e construtores de saberes.

Strazzacappa, em *Entre a Arte e a Docência* (2006)⁸, tece considerações a respeito da inserção da dança como experiência criativa no ensino básico e questiona sobre os objetivos do ensino dessa arte no meio escolar. Com isso, chama a atenção para o aprendizado estético que a dança pode proporcionar. Nos termos da autora:

⁸ A obra é composta por duas partes: a primeira é da autoria de Márcia Strazzacappa e a segunda tem a autoria de Carla Morandi, artista da dança e professora de arte na educação infantil.

O resultado do trabalho técnico de dança é cênico. Apresenta-se na forma de uma coreografia ou de um espetáculo que acontece num dado intervalo de tempo, num espaço específico para esse fim. Pode ser a própria sala de aula, o pátio da escola, o teatro de arena da instituição, ou, em casos extremos, o teatro municipal da cidade. Dessa forma, não há o que 'mostrar' aos pais ao final de cada aula de dança. Então, como tornar visível o aprendizado artístico em dança (STRAZZACAPPA, 2006, p. 25)?

O fazer teatral na escola pode ser articulado com esse pensamento, principalmente se pensarmos no teatro como sendo uma arte que potencializa um "aprendizado humano". Nesse sentido, pergunto: o que os professores pretendem ao oferecer atividades teatrais aos seus alunos? Ao fazer essa pergunta não tenho a intenção de fornecer respostas definitivas, acabadas, mas procurar aprofundar o objeto que investigo - as práticas teatrais na escola.

Fernando Becker, estudioso da teoria de Jean Piaget, insiste em atrelar o conhecimento humano à ação do sujeito sobre o objeto e à apropriação por esse sujeito de ações que para ele obtiveram êxito. Nessa perspectiva entendo que o ensino precisa fazer parte de uma concepção de aprendizagem. Então considero importante problematizar como o conhecimento é construído. Ou seja, a invenção está atrelada a um desenvolvimento cognitivo que visa a uma transformação, que é, por sua vez, o resultado de ações e de interações. A cópia não traz nada de novo, não surpreende, não transgride e muito menos reinventa. E, de acordo com Becker (2003, p.31), sua prática difere do existente em uma sociedade, pois nela "[...], não há dois indivíduos iguais, nem devido à herança genética nem devido às interações desses indivíduos com o seu entorno social".

Para Piaget, a aprendizagem é uma construção que se realiza no agir do sujeito do conhecimento sobre e com o mundo, na qual o sujeito "assimila" e "acomoda" o conhecimento às suas estruturas de pensamento. Assim o aprendizado teatral na escola pode abrir múltiplas possibilidades de diálogo com o conhecimento.

Ao problematizar a forma de pensar e produzir conhecimento, Becker aborda a figura do "professor pesquisador", na qual reflete sobre este "aprender a pensar" e os vínculos entre a produção de conhecimento e a rotina do pensar e do escrever.

Com base nesses teóricos que pensam a construção de conhecimento, busco, como pesquisadora, ao percorrer caminhos investigativos no contexto escolar, ampliar a relação entre os fazeres docentes e a experiência da pesquisa e, com isso, apreender os significados deste "aprender a pensar".

E, nesse contexto, como se pensa o fazer teatral na escola? Existe um processo de intenção que nos move e que não vem do nada, ou do acaso, pois consiste no resultado de nossas experiências e presenças nesta vida. O que pensamos é fruto de nossas ideias, de nossos sentimentos em relação a nós mesmos e ao mundo. Pensar é desejar.

Ao refletir sobre a ideia de que pensar venha a ser um hábito, considero que ele possa ser desenvolvido, aprendido. A escrita está vinculada a essa rotina do pensamento. Nesse sentido, invisto numa pesquisa investigativa que faça parte deste universo de pensar e escrever, de escrever e nomear, de brincar de transformar as experiências, “mais uma vez”, incansavelmente. E, nesse vai e vem, a autoria, a crítica e a sua ação transformadora se concretizam.

Walter Benjamin, importante pensador teórico do século XX, por meio da sua obra *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* (2002), amplia a percepção sobre o mundo dos jogos e brinquedos e o respeito às regras. O autor refere-se à chamada “lei da repetição” destacando que, por meio de sua natureza totalizadora, imprime sentidos nas experiências. Assim, conforme Benjamin:

[...] o adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido nos ‘jogos’ ‘alemães’: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 2002, p. 101-102).

Nesse sentido, considero relevante a reflexão de Benjamin sobre a capacidade humana de narrar experiências realizadas no passado, de relatar lembranças da infância. Sob essa perspectiva, busco delinear uma ideia de teatro que, por meio de suas narrativas, possibilita uma alteração da percepção.

Um exemplo claro dessa capacidade é encontrada no pesquisador, que, de certa forma, realiza um trabalho de arqueólogo que, ao procurar vestígios do passado, acaba transformando sua relação com o presente, ou seja, ao refletir sobre suas experiências extrai novos significados.

O autor e encenador contemporâneo Eugenio Barba, na sua obra *A Canoa de Papel* (1994), traz a ideia de “resíduo arqueológico”, que se relaciona à construção do sentido do fazer teatral. Ele nos leva a refletir sobre a importância de imprimirmos marcas e significados às nossas práticas de ensinar e apreender. Assim, Barba (1994, p. 59-60) nos ensina que:

Fazer teatro quer dizer praticar uma atividade em busca de sentido. O teatro revela-se um resíduo arqueológico quando tomado por si mesmo. Porém valores diferentes são injetados nesse resíduo arqueológico que perdeu sua utilidade imediata. Podemos adotar os valores do espírito do tempo e da cultura em que vivemos. Podemos, em vez disso, buscar os nossos valores.

A alternativa apresentada por Barba nos revela o quão é importante estarmos atentos às possibilidades de vislumbrar novas trajetórias e caminhos, para que possamos reescrever cenários que venham ao encontro de vários olhares que compartilham generosamente a ideia de que o conhecimento se constrói diariamente em nossas relações e interações com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, descrever a trajetória deste estudo significa também, de certa forma, percorrer territórios desconhecidos na busca de ampliar os sentidos do próprio fazer docente.

O pensador Paulo Freire, que defende a educação como “prática de liberdade”⁹, escreveu histórias repletas de vida e de pessoas, carregadas de experiências com o outro, num eterno diálogo. Alimentou-se de conceitos imprescindíveis a todo educador, que são a ética, a esperança, o respeito, a liberdade, a autonomia, o bom senso, a humildade, a alegria e, especialmente, a curiosidade. É por isso que, para ele, aprender torna-se uma *aventura criadora* quando extrai significados de sua prática, de suas relações com o mundo e com o outro. Essa *aventura* nos leva, sensivelmente, para aquilo que o próprio autor caracteriza como “curiosidade epistemológica”. Segundo o autor:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está se verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 1998, p. 98).

Nesse sentido, o teatro, quando percebido como uma arte coletiva, pode favorecer a comunicação e a interação entre os seus participantes, se o espaço permitir e as pessoas assim desejarem. A sua intencionalidade educativa instala-se na percepção de que sua prática não acontece sozinha, ou seja, caminha com o

⁹ Freire (1987, p. 52) defende uma pedagogia centrada na luta dos homens por sua liberdade, mas ela não acontece de forma solitária, muito pelo contrário, pois, de acordo com o autor, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

outro num desejo de completar-se, ou melhor, permite a construção de significados a partir de escolhas, caminhos, valores, atitudes e comprometimentos.

Diante desse contexto, considero que problematizar o teatro na escola por meio dos processos coletivos de conhecimento em teatro significa a possibilidade de imprimir significados, transpor fronteiras e, se for o caso, apontar contradições que pontuam as compreensões acerca do fazer teatral na escola.

1. 2 Teatro: um jogo de saberes e fazeres

A vida é uma multidão de jogos acontecendo ao mesmo tempo, uns colidindo com os outros, das colisões surgindo faíscas. Uma cabeça ligada com a vida é um festival de jogos. E é isso que faz a inteligência (ALVES, 2004, p. 112).

A partir dessa consideração do escritor, filósofo e professor Rubem Alves, busco compreender as práticas teatrais na escola inseridas num jogo de saberes e fazeres, pois o aprendizado decorre de um processo coletivo de experiências que, ao evoluírem, modificam comportamentos resultantes dessas mesmas experiências. As histórias de Alves são resultado das imagens que digere e que alimentam o seu pensar e viver. Trata-se de histórias ricas de sentidos e imaginação.

Parto também da perspectiva de que um estudo sobre saberes e fazeres teatrais na escola pode contribuir para aprofundar as relações entre teatro e educação como ação no mundo como sendo uma totalidade, um sistema organizado de forma não compartimentada e fragmentada.

A artista plástica e professora Fayga Ostrower convida-nos a aprender a ver, por meio da construção de um pensamento que problematize o processo criativo como sendo inerente ao homem, a capacidade deste de criar e transformar. Segundo ela, o processo criativo não se dá de forma gratuita, pois nasce de uma intencionalidade, de um querer ser ou fazer, de uma construção que vá ao encontro de necessidades expressivas da própria condição humana, sejam elas comunicáveis ou não, que visam a uma fruição estética, ou melhor, a um diálogo de sentimentos, o qual se processa a partir do fazer artístico, tecido com sensibilidade e na experiência. Assim se expressa Ostrower (1988, p. 167):

Falarei sobre experiências artísticas e sobre o papel da percepção, este espontâneo olhar-avaliar-compreender (de fato, a palavra 'percepção' já conota a compreensão). E vocês vão entender, à medida que certos problemas vão sendo colocados, o quanto os processos de percepção se interligam com os próprios processos de criação. O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar, já

começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação.

Ostrower faz uma reflexão sobre a relação íntima entre indivíduo e espaço e as possibilidades de expressão por meio e através deste ao longo de toda a nossa existência humana. Mas é curioso perceber que esse mesmo espaço, assim como ordena a própria existência, comunica em termos de forma artística, ou seja, ele se ressignifica na obra artística, tanto pelo artista como também pelo observador. Nas suas palavras: “fornecendo as imagens para a nossa imaginação, o espaço se torna o mediador entre a experiência e a expressão. Só podemos mesmo pensar e imaginar mediante imagens de espaço” (OSTROWER, 1988, p. 173).

O artista transforma o espaço ao construir formas artísticas. Esse espaço caracteriza-se pela expressão, seja ela plástica, cênica, musical, dentre outras. Por meio do processo artístico pode se configurar uma intenção, um “estar no mundo” que busca entender, dentro de um emaranhado de sentidos, a própria experiência artística. Creio que a arte acontece nesta relação de saberes e fazeres entre seres pensantes que inventam significados diversos e transformáveis ao que criam e ao mundo.

Vislumbro nas palavras de Ostrower a sua concepção sobre a capacidade humana de sentir, perceber e pensar a partir de imagens que são construídas na experiência estética, que favorece uma percepção mais afinada daquilo que é inerente à natureza e ao comportamento humano: a capacidade de criar e transformar.

Para Ostrower, a criação artística constitui-se num movimento de idas e vindas do ser humano na busca de significados e compreensões acerca de suas relações e percepções do mundo. De acordo com a autora,

[...] criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se nesse ‘novo’ de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 1987, p. 9).

A articulação do fazer teatral na escola sob este viés criador e transformador da experiência artística possibilita materializar esse pensamento, ou seja, permite a apreensão estética da realidade vivida - diria poetizada. O objetivo do meu trabalho de pesquisa se constitui na reflexão sobre o fazer teatral na escola como um organismo vivo, em relação com a vida, ou seja, quero evidenciar como o teatro se

presentifica na escola numa relação cognitiva e sensória, sendo sujeito e objeto ao mesmo tempo do conhecimento.

Nessa perspectiva, cabe observar que o exercício de teorizar está relacionado com o exercício de experimentar, o que permite a ampliação das formas de perceber as relações sociais, culturais e cognitivas das representações teatrais na escola, sejam elas processadas na forma de suporte, ferramenta ou da própria experiência.

Edgar Morin, sociólogo, antropólogo, filósofo, é considerado um importante pensador do século XX, pois sua obra contempla discussões instigadoras na contemporaneidade. Em *Introdução ao Pensamento Complexo* (2008), por exemplo, compreende-se a problemática da complexidade do pensamento humano a partir de uma rede de relações que inclui as interações do sujeito com o outro, com o espaço, com a vida e com tudo, as quais promovem a compreensão do próprio conhecimento, que, segundo o autor, não se encerra e não se deixa aprisionar por verdades prontas e, sim, constitui-se no movimento, num vaivém de possibilidades e subjetividades.

Ao propor a organização do conhecimento pelo viés da complexidade do real, Morin nos convida também a enfrentar as incertezas de nossa época. Sob essa perspectiva, o autor considera que:

[...] o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2001, p. 38).

O paradigma da complexidade instala-se nas relações cotidianas, nas quais representamos vários papéis que nos obrigam a assumir várias identidades, conforme distintas situações. Ao mesmo tempo somos o uno e o múltiplo; somos corpo e mente numa relação de reciprocidade - um não existe sem o outro. Com essa aparente simplicidade o pensamento complexo nos dá a percepção de como os fenômenos se organizam e se desorganizam no universo e de como somos capazes de formar uma nova consciência capaz de refletir sobre as novas descobertas na contemporaneidade.

A perspectiva de problematizar o conhecimento sob o viés da complexidade me permite materializar esse pensamento. Morin refere-se ao pensamento complexo como sendo uma experiência viva, ou melhor, uma nova consciência, na qual:

[...] é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2004, p.89).

A questão que se coloca visa a entender como se dá a apropriação do conhecimento por teorias que problematizam o próprio pensamento como totalidade e não como dicotomização. Morin chama a atenção para a complexidade como organização do conhecimento pelo pensamento, que se dinamiza e se modifica com o tempo, no tempo e através do tempo. Trata-se de questionar o paradigma da complexidade para melhor entendê-lo na sua organicidade. Nesse sentido, o estudo sobre o pensamento complexo de Morin pode contribuir para uma nova *consciência* sobre o processo de conhecimento, elaborada a partir de discursos e conceitos “mais ricos e menos seguros”, que reconhecem o inacabado, a tensão gerada na apropriação de um novo conhecimento. A coerência epistemológica deste pensamento complexo também se dá na relação do pesquisador com o seu objeto de estudo. A esse respeito, o autor considera que,

[...] ao trazer substancialmente um princípio de incerteza e de auto-referência, traz nele um princípio autocrítico e auto-reflexivo; através destes dois traços, traz já nele a sua própria potencialidade epistemológica (MORIN, 2008, p. 66).

Pensando o teatro como forma de conhecimento na escola, refiro-me aos autores aqui citados, pois considero que eles apreendem suas realidades, atiçados por suas curiosidades epistemológicas, e alimentam-se de imagens, sons, palavras para materializarem seus pensamentos no mundo. O exercício da curiosidade pode ser um bom caminho para aqueles que se aventuram na arte de pesquisar e investigar o próprio conhecimento, neste caso em especial, a arte teatral.

1.3 Apropriação do teatro como forma de produção de conhecimento na escola

O filósofo, dramaturgo e romancista Alain Badiou propõe, no seu *Pequeno Manual de Inestética* (2002), uma confrontação entre filosofia e arte, fazendo com que cada uma delas venha a ser uma possibilidade de fronteira e de entrelaçamentos em favor de nova estética, capaz de refletir os acontecimentos de nosso tempo.

Ao fazer referência aos cruzamentos entre filosofia e arte, Badiou estabelece algumas questões, em forma de variações, acerca do pensamento-teatro e de como este se constitui como um “arranjo” - cuja finalidade central é a representação. Para o autor, o acontecimento teatral, por mais repetitivo que seja, permanece singular e único, é pensamento. Nessa perspectiva, o teatro se define como um “acontecimento do pensamento”, que produz ideias que vão além da representação, ou seja, “o teatro é uma experiência, material e textual, da simplificação” (BADIOU, 2002, p. 98).

A inestética¹⁰, segundo Badiou, lida com as categorias de verdade na arte e na filosofia, que permitem refletir sobre como as obras artísticas e os conceitos se configuram neste tecido, no qual a arte se constitui como pensamento e, com isso, produz verdades e elucida o pensamento filosófico. Nesse sentido, sua escritura em *Teses sobre o Teatro*¹¹ vem ao encontro de questões pertinentes na contemporaneidade, principalmente no que se refere ao ato teatral que acontece no encontro e no sentimento de incompletude, e nos convida, insistentemente, a fazer escolhas.

Nessa perspectiva, entendo que a escola pode ser um espaço de apropriação, tanto por parte de quem cria e realiza como também por parte do público, que, ao apreender os códigos teatrais, pode transformar, moldar, ressignificar a obra.

Segundo a teoria das práticas cotidianas de Michel de Certeau (2008), sociólogo e filósofo francês, o consumo dos produtos culturais não é passivo, mas insere novos significados por meio do uso que se faz deles, ou seja, das maneiras de fazer.

Essa produção secundária, feita pelo seu receptor por meio de processos de utilização, supõe uma bricolagem segundo interesses e regras próprias. O processo de apropriação – reemprego – dá-se numa relação de forças, de tensão e violência, que desemboca na politização das práticas cotidianas. Assim os consumidores culturais compõem o que Certeau (2008, p. 46) denomina de “*patchworks* do cotidiano”.

¹⁰ De acordo com Michaelis (1998, p. 1151), o vocábulo “inestética” significa o “contrário de estética, falta de arte ou bom gosto”.

¹¹ Título do sétimo capítulo da obra *Pequeno Manual de Inestética*, deste autor.

Certeau (2008, p. 79) lembra que as palavras enganam, pois a língua falada encobre uma rede de conflitos - apesar de repetida todo dia, torna-se indecifrável. Uma maneira de utilizar os sistemas impostos é resistir e “jogar/desfazer o jogo do outro [...]”. Nestes estratégias de combatentes existe uma arte de golpes, dos lances, um prazer de alterar as regras de espaço opressor”.

Destaca esse autor que os processos de apropriações culturais são práticas de espaço que tecem as condições da vida social. No território da apropriação não se vasculha mais o dito (conteúdo) ou o dizer (o ato), mas a transformação. No campo teatral, as práticas realizadas no espaço escolar podem perfazer processos nos quais o saber é “não sabido”, ou seja, consiste num saber sobre os quais os sujeitos não refletem. São, portanto, “locatários”, e não proprietários do seu próprio saber-fazer.

Nesse sentido, o cotidiano da escola pode se constituir naquilo que se quer assumir como espaço social. E, na medida em que seus sujeitos reinventam gestos e comportamentos como sendo uma forma de interagir com o que acontece a sua volta, eles articulam processos de apropriação que, segundo Certeau, são inventivos e não passivos.

Ao abordar as diferentes formas de apropriação, os diferentes usos do teatro na escola, percorrendo dúvidas e certezas dos sujeitos com os quais interagi, busco produzir uma reflexão crítica acerca das práticas teatrais nas escolas como meio de produção de conhecimento. Não se trata aqui de desvelar verdades já prontas, mas de suscitar questões e aprender a colocar os problemas, mais do que lhes dar soluções.

Ao discorrer sobre as possibilidades de entrelaçamentos entre teatro, recepção e produção de conhecimento na escola, procuro articular um pensamento reflexivo sobre os saberes e fazeres coletivos. Nesse aspecto sou instigada pelos estudos de Flávio Desgranges, principalmente na sua obra intitulada *A Pedagogia do Espectador* (2003), que apresenta questões sobre as possibilidades pedagógicas da experiência estética.

No que se refere à função estética, aproprio-me também de alguns escritos de Roland Barthes (2007), crítico e espectador apaixonado pelo teatro que reflete a relação entre a obra artística e sua função estética aos olhos do espectador e como este se insere também como fazedor, e não só contemplador.

Ao focalizar sua obra nas práticas que viabilizam a formação de público sob o viés pedagógico da arte teatral, Desgranges (2003, p. 27) propõe um diálogo, um jogo, com o espectador, pois defende que “não existe teatro sem plateia”.

Para jogar, considero necessário, antes de tudo, uma pré-disposição, ou melhor, uma disposição ao risco, às trocas, ao inesperado, pois, se uma das partes não leva adiante o que se propõe, a experiência não se concretiza plenamente - o jogo não se estabelece.

Segundo Desgranges (2003, p. 27):

[...] o olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros de jogo, de criação, anima o movimento de formação de público. Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos.

Ao questionar sobre o porquê de se fazer teatro hoje, Desgranges viabiliza o entendimento de que o evento teatral, assim como outras formas de arte, acontece de acordo com os acessos aos seus códigos explícitos em cena, pois artistas e espectadores buscam, juntos, a compreensão da representação, dos atos de “ver e ser visto”, o seu reconhecimento como presença.

Assim, os atos de “ver e o ser visto” constituem funções agregadoras de valores sociais que o teatro de nossa época suscita. A representação teatral não deixa de ser um momento de globalidade que se alimenta de uma perspectiva dinâmica de atração social e compartilhamento de sentidos.

Na minha experiência como professora de teatro, entendo que a escola tem condições de favorecer um debate reflexivo entre artistas e plateia por meio de eventos teatrais no seu espaço físico. Esse acesso pode disponibilizar recursos e ferramentas para uma compreensão de uma vivência artística, no caso o teatro - uma arte que acontece tanto na dimensão individual quanto na coletiva.

Nesse sentido, transcrevo a fala de Desgranges sobre a importância de viabilizar o acesso do teatro na escola e fora dela, a favor da formação do espectador:

[...] familiarizado com os códigos teatrais, esse espectador iniciado descobre pistas próprias de como se relacionar com a obra, percebendo-se, no ato da recepção, capaz de dar unidade ao conjunto de signos utilizados na encenação e estabelecer conexões entre os elementos apresentados e a realidade exterior. A conquista da linguagem teatral

propicia ao espectador uma atitude não submissa diante do fato narrado e das opções cênicas propostas (DESGRANGES, 2003, p. 32).

Na minha prática como pesquisadora tive a oportunidade de observar um evento cultural de final de ano numa escola de Ensino Fundamental, numa das saídas a campo. Percebi que os espectadores presentes, pais, alunos e funcionários da escola, foram “iniciados” quanto à recepção de um espetáculo de teatro escolar, ou seja, acompanhavam atentos ao desenrolar da situação. No entanto, observei que o processo de fruição pareceu parar por ali, pois os espectadores foram absorvidos por outra atividade (a entrega das avaliações dos filhos, a ser realizada logo a seguir) que lhes exigiria atenções e reflexões.

Nesse caso, constatei que o evento teatral foi conquistado pela plateia graças a aspectos da sua forma, ou seja, os gestos e as ações realizados pelos atores em cena, mas me parece que a dimensão estética de seu conteúdo ficou reservada para poucos, atingindo principalmente os “artistas” que se envolveram num processo maior de construção e de elaboração criativa.

Essa observação levou-me a questionar: por que os espectadores, nesse caso, não conseguem se colocar também como parte essencial da experiência artística? Na concepção de Desgranges (2003, p. 33), participar de um evento artístico e ter outros objetivos que não sejam aqueles que estão em cena fazem com que a fruição, se houver alguma, seja fragmentada, dispersiva e não reflexiva, pois o espectador não poderá fazer perguntas problematizadoras, tais como:

[...] que temas este espetáculo aborda? De que maneira isto se relaciona com a vida lá fora? Que signos e símbolos o artista se utiliza para apresentá-las? Eu já vi algo parecido? Como eu faria? De que outras maneiras esta mesma idéia poderia ser encenada?

A questão que se coloca aqui não é julgar o certo ou o errado no exemplo anterior, e sim procurar compreender como se dá o processo de apropriação do teatro pela escola. Da mesma forma, constato também um aspecto curioso, comum à maioria das escolas na qual trabalho: que todo evento cultural organizado na escola “coincide” com outras programações, como, por exemplo, entregas de avaliações, reuniões com a comunidade escolar e festas comemorativas. A justificativa que os responsáveis costumam tecer para essas situações consiste em: “Os pais não viriam à escola somente para assistir uma apresentação artística”, mesmo que seus filhos sejam os protagonistas da encenação.

Relevante observar essa questão como sendo um dos fatores a se pensar na formação de espectadores no ambiente escolar e se perguntar: Como acontece o diálogo entre o que ocorre em cena e fora dela? A esse respeito, Desgranges (2003, p. 33) considera que:

[...] ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo. [...] O apreço está diretamente ligado ao grau de intimidade e, apenas entrando em contato com o teatro, seus meandros, técnicas e histórias, o espectador pode reconhecer nele importante espaço de debate das nossas questões e, principalmente, perceber o quanto prazerosa e gratificante pode ser essa relação.

Para potencializar essa reflexão, trago indagações de Barthes (2007, p. 3), expressas na sua obra intitulada *Escritos Sobre Teatro* (2007), que se refere à função estética do teatro, na qual ele considera, de forma intrigante e contraditória, que: “sempre gostei muito de teatro e, no entanto, quase já não o frequento. Essa é uma reviravolta que me intriga. O que aconteceu? Fui eu que mudei? Ou o teatro? Será que deixei de amá-lo, ou o amo demais”?

Questões como essas parecem inquietar também Desgranges, que reflete sobre a formação do espectador atrelada ao contexto social e cultural ao qual ele pertence, a relevância que o teatro possui na sociedade contemporânea, e como tudo isso pode estar relacionado com o esvaziamento das salas teatrais.

Barthes, assim como Desgranges, adere à ideia de que todo espetáculo teatral pode suscitar no espectador uma ideia de jogo, de diálogo e de um combate que abre possibilidade “para algo novo”. Estamos no território do possível, tanto para aqueles que vão ao teatro frequentemente como também para muitos que estão descobrindo o teatro pela primeira vez.

Talvez seja por isso que Barthes (2007, p. 70) confia no olhar atento do *homem-espectador*. Conforme o autor,

[...] ora, é importante, é capital que seja o homem-espectador que garanta a função demiúrgica e diga ao teatro, como Deus ao caos: aqui é o dia, lá é a noite, aqui é a evidência trágica, lá é a sombra cotidiana. É preciso que o olhar do espectador seja uma espada e que, com essa espada, o homem separe o teatro de seu alhures, o mundo de seu proscênio, a natureza da palavra.

Estamos diante de uma perspectiva na qual o espectador se constitui naquele que faz o espetáculo, na medida em que o problematiza e contextualiza no momento da recepção e também faz novos usos dos saberes construídos a partir do espetáculo.

Ryngaert, na sua obra *Ler o Teatro Contemporâneo* (1998), transita no universo fictício de dramaturgias, na busca de compreender as relações entre o teatro que é praticado pelos atores e criadores em geral e o teatro que é percebido pelo espectador.

Para Ryngaert (1998, p. 5):

[...] o teatro repousa, desde sempre, sobre o jogo entre o que está escondido e o que é mostrado, sobre o risco da obscuridade que de repente faz sentido. A representação, derrisória em seu próprio projeto, esfalfa-se para mostrar o mundo em cena com os meios rudimentares do artesanato de feira e pela linguagem.

Assim, da possibilidade de interação do espectador no processo de leitura da obra, presume-se que ele descubra diferentes maneiras de se relacionar com o texto, o que se dá também pelas formas de acesso que se constroem a partir das relações complexas estabelecidas por meio das brechas, ou aberturas, que o próprio texto se encarrega de fornecer. O texto parece ser transformável ou recriado aos olhos de quem o lê ou se faz espectador.

Na trajetória investigativa que me propus a percorrer, busquei aprender com as experiências teatrais desenvolvidas na escola apoiada no pensamento dos teóricos estudados, dos quais me aproximei no decorrer do Curso de Mestrado. Apesar de certa familiaridade que tenho com o contexto investigado, são muitas as inquietações que me movem a refletir sobre a forma como o fazer teatral se mobiliza na escola, no sentido da produção de conhecimento.

Este estudo levanta questões a serem problematizadas. Por isso procurei delinear-las a partir deste primeiro momento, que será desdobrado em percursos que acolhem histórias de sujeitos que, mesmo perfazendo caminhos semelhantes, lançam olhares diferentes sobre suas práticas teatrais na escola.

Por meio das reflexões extraídas das narrativas, componho significados para o meu próprio fazer docente em teatro, que perfará os passos a seguir.

2. PERCURSOS ARQUEOLÓGICOS

Inspirada no princípio de “resíduo” de Barba (1984), que considera que o fazer teatral deixa marcas de significação, conforme apontei anteriormente, utilizo a expressão “percursos arqueológicos” para enfatizar que minha pesquisa delinea-se sob um olhar arqueológico, que se propõe a aprender a ver a vida.

Assim, esta pesquisa tem por principal objetivo investigar os modos de pensar e fazer teatro na escola a partir de quatro pontos de vista de professores que descrevem os significados sociais que o teatro expressa no cotidiano escolar por meio de suas práticas.

Sendo assim, surgem, a partir do objetivo geral, novas questões específicas na pesquisa que me permitem planejar ações como: compreender o papel que o teatro representa na escola; o que se pode apreender a partir dos relatos e das observações de campo das práticas teatrais realizadas; e quais elementos pedagógicos estão presentes.

Para percorrer os próximos caminhos, saliento o que já apontei nas primeiras narrativas deste estudo, ou seja, passo a identificar a postura metodológica que me permite descrever as experiências de aprendizagens observadas nas aulas dos professores e relatadas nas entrevistas realizadas com eles. Por isso, dialogo com a ideia de percorrer um olhar etnográfico na esperança de apreender e interpretar novas tensões acerca do ensino do teatro na escola, que se formam numa estreita relação entre as histórias partilhadas e a atitude autorreflexiva sobre suas práticas pedagógicas.

Ao referir-me à noção etnográfica, levo em consideração o que diz François Laplantine (2006), na sua obra *Aprender Antropologia*, sobre essa expressão. Assim, de acordo com ele:

[...] a etnografia propriamente dita só começa a existir a partir do momento no qual se percebe que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa, e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa (LAPLANTINE, 2006, p. 75).

Por isso, compartilho com o autor a ideia de que o trabalho científico traz em si novas narrativas acerca das experiências vivenciadas no trabalho de campo e, conforme o termo criado por Laplantine, considero que a minha aventura pessoal como pesquisadora será descrita a seguir, mediante a necessidade de ampliar as

formas de compreensão dos desafios que comportam o fazer cênico na escola, por meio de histórias de processos coletivos.

Nesse sentido, apresento, a seguir, os sujeitos que contribuíram para o desenvolvimento da minha investigação, ou seja, caracterizo os professores que, por meio de suas falas nas entrevistas e das observações de suas práticas em sala de aula, provocaram uma interação social sobre a qual a pesquisadora busca interpretar e diferenciar os vieses relevantes da prática teatral na escola como produção de conhecimento.

Optei por organizar este capítulo, no qual enfoco aspectos metodológicos da minha pesquisa, em dois momentos distintos, que chamo de “percursos”, a fim de destacar as diferentes tensões e dinâmicas que os processos de investigação da realidade escolar envolvem.

O primeiro percurso chama-se *Navegar em águas nem sempre tranquilas*, que se constitui pelo reconhecimento do campo empírico da investigação e pela caracterização dos seus sujeitos, a partir dos dados coletados por meio de conversas preliminares com os quatro professores sujeitos da pesquisa de anotações de observações diretas de aulas deles, registradas num diário de campo.

O segundo percurso, intitulado *Pensamentos moventes*, diz respeito à natureza do processo de observação da realidade da sala de aula, pois apresenta reflexões sobre dados registrados no diário de campo e sobre o conteúdo das entrevistas, que servem de base à elaboração das categorias preliminares à análise realizada.

Na intenção de dar maior visibilidade às práticas teatrais desenvolvidas na escola como objeto de pesquisa, busco as condições de aprender a partir de novas perspectivas investigativas, que me permitam conhecer novas formas de relações entre teatro e educação e, assim, descobrir alguns caminhos para favorecer a experiência cênica na escola viabilizada por saberes e fazeres docentes nessas áreas de conhecimento.

Um dos procedimentos de coleta de dados no meu processo investigativo é o uso de entrevistas, a partir de um roteiro semiestruturado, com os quatro professores participantes, cujas questões foram elaboradas a fim de conhecer os processos coletivos desses profissionais, suas formações, os objetivos de seus projetos e os elementos pedagógicos inseridos em suas propostas de trabalho. Desse modo, acredito que foi possível adentrar com maior profundidade nas questões

investigativas acerca de como esses professores pensam sobre a construção do conhecimento em teatro.

2.1 Navegar em águas nem sempre tranquilas

Este título tem sua origem na leitura da obra *A Canoa de Papel*, de Barba (1994, p. 22), que parte da imagem de uma “canoa de papel”, que acolhe a trajetória do ator, sua história e sua cultura, acreditando que o teatro seja a forma que lhe “permite não pertencer a nenhum lugar, não estar ancorado a uma só perspectiva e permanecer em transição”.

Barba propõe viajar no tempo, sem necessariamente sair do nosso espaço geográfico. Para isso, ele julga pertinente trazer à tona a memória e suas interações culturais, ou seja, o autor nos convida a aprender com os processos de transição da própria vida.

Nesse sentido, percebo nos meus processos investigativos que, de certa forma, me aproximo da temática abordada por Barba na sua “canoa de papel”. Isso porque, ao *navegar em águas nem sempre tranquilas*, permito-me transitar entre saberes e fazeres conhecidos e desconhecidos, que apontam novos sentidos para o teatro realizado na escola e, com isso, reinventar, como pesquisadora, o sentido do meu próprio fazer teatral, como professora e como atriz.

Essas e outras questões levam-me a refletir sobre a perspectiva de ser também sujeito da minha própria investigação, pois, sob a ótica de Laplantine (2006, p.169), “o estudo da totalidade de um fenômeno social supõe a integração do observador no próprio campo de observação”.

Nesse sentido, o objetivo central do meu trabalho como pesquisadora é destacar as histórias que narram processos de construção de conhecimento em teatro em quatro instituições municipais de Lajeado, com alunos das séries iniciais e finais do ensino Fundamental. Isso porque nessas histórias reside a importância de reconhecer o papel que o teatro, como prática social e cultural, desempenha na escola e nos sujeitos que a vivenciam.

Dentre os procedimentos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa, destaco um momento inicial, constituído por conversas preliminares com os quatro professores sujeitos da investigação, nas quais busquei compartilhar os propósitos da minha pesquisa e dei a conhecer os meus procedimentos investigativos, tendo

sido acolhida por eles e pela direção de suas respectivas escolas. Nessas conversas coletei, mediante anotações, dados referentes às formações dos profissionais e às características mais gerais do trabalho que desenvolvem com os alunos. Tais dados servem de base à caracterização dos sujeitos da pesquisa, apresentada a seguir.

O roteiro que norteou as entrevistas compôs-se das seguintes questões:

- 1- Que experiências você tem com a prática teatral?
- 2- Como o fazer teatral está organizado no currículo da escola? Quais são os seus objetivos? Quem são os sujeitos aos quais os conhecimentos a serem produzidos se direcionam?
- 3- O que se modifica, ou não, no espaço escolar e nos sujeitos participantes, com as práticas teatrais?
- 4- Qual é a trajetória da escola no desenvolvimento de propostas teatrais no seu currículo, ou no seu espaço físico?
- 5- Que elementos pedagógicos estão presentes nas suas propostas de trabalho?
- 6- Quais são os incentivos que a escola dá às práticas teatrais?
- 7- Como acontece a interação da comunidade escolar (pais, alunos e professores) com o teatro na escola?
- 8- Qual foi a relevância de participar do curso de formação em teatro promovido pela Secretaria de Educação de Lajeado nos últimos dois anos?
- 9- Como você pensa a sua prática teatral no contexto escolar?

Confesso que fiquei bastante ansiosa e um pouco temerosa no momento da primeira entrevista, por ser a primeira vez que realizava um procedimento desse tipo. Não queria deixar transparecer a minha insegurança à professora entrevistada, pois tinha receio de me atrapalhar em relação à sequência das perguntas do roteiro e de travar o andamento da conversa. Mas, apesar de o meu nervosismo de pesquisadora iniciante insistir em aparecer em certos momentos da entrevista, não chegou a comprometer o meu desempenho como entrevistadora, pois as respostas fornecidas pela entrevistada foram relevantes e significativas ao meu processo investigativo.

Considero importante essa ponderação porque traduz as tensões que vivenciei para dar conta dessa atividade epistemológica que foi sendo construída numa relação estreita entre os sujeitos envolvidos. Conforme Laplantine (2006, p. 169), num trabalho de campo “nunca somos testemunhas objetivas observando

objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos”. Em outras palavras, arrisco afirmar que estou consciente do possível conflito instalado nos momentos das entrevistas que evidenciam novas formas de atuação nesse processo investigativo.

Importante salientar que a entrevista piloto foi gravada e transcrita¹² logo a seguir, o que me permitiu coletar dados relevantes que apontam algumas categorias preliminares à análise, na qual me detive logo após o término da coleta de dados.

Para Ivani Fazenda, professora e investigadora de práticas interdisciplinares no ensino, o espírito aventureiro e persistente do pesquisador iniciante, quando ele experimenta investigar o seu objeto de estudo, deixando transparecer sua subjetividade, pode ser bastante enriquecedor, pois,

[...] quando o pesquisador iniciante defronta-se com o dilema da pesquisa, é prisioneiro do desejo de ir além, de criar, de inovar, de caminhar em direção ao que ainda não é. Porém, como ainda não sabe quem é, fica impedido de transgredir seus próprios limites. [...] é todo um processo de construir-se e, nesse construir-se, aos poucos, revela-se (FAZENDA, 1995, p. 11 e 12).

Nesse sentido, considero que o inesperado pode ser muito revelador num trabalho de campo no qual se pesquisam processos criativos em construção. É por isso que julguei importante estar atenta às falas dos sujeitos entrevistados, pois elas podiam apontar caminhos fecundos para as práticas teatrais realizadas na escola, provocando com isso novas questões acerca dos processos de produção de conhecimento em teatro.

Devo dizer, à luz das minhas considerações anteriores, que o ato de narrar traz, em suas entrelinhas, traços imaginativos e criativos do acontecido, pois, ao descrevermos uma história, acolhemos outras, que vão, à sua maneira, delineando perfis, espaços e contextos, trazendo consigo múltiplas possibilidades de interpretações.

No andamento da primeira etapa de coleta de dados, constituída pelas conversas, mais informais, e pela entrevista propriamente dita, tive necessidade de aprofundar as informações apreendidas e apropriar-me, de forma mais densa e reflexiva, das informações trazidas pelos sujeitos, ou seja, me dei conta que era preciso observar, de modo a compreender de que forma os professores potencializam o aprendizado do teatro em suas práticas. Decidi, então, realizar observações das aulas de teatro desses profissionais.

¹² As entrevistas gravadas com os professores pesquisados foram transcritas em estado bruto.

Foram realizadas observações de aulas de teatro dos professores Gerânio, Jasmim e Camélia que ocorreram nas dependências de suas respectivas escolas, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2008¹³.

Passo, então, à descrição dos dados gerais, referentes ao perfil e à formação dos professores, à estruturação das práticas pedagógicas que desenvolvem e sua inserção no currículo da escola e à caracterização das turmas com as quais eles trabalham.

Conforme já anunciado anteriormente, identifico os professores envolvidos no trabalho por meio de nomes fictícios, no caso nomes de flores, a fim de preservar suas identidades pessoais. São eles: Jasmim, Gerânio, Camélia e Rosa.

Início pela caracterização do perfil da professora Jasmim, 33 anos, que possui em seu currículo formação de nível médio em Magistério e graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, não tendo, durante sua graduação, cursado disciplinas que envolvessem a prática e o ensino do teatro. Sua experiência em teatro e dança decorre de cursos não acadêmicos.

Jasmim coordena um projeto cultural de dança e teatro na escola que envolve alunos da Educação Infantil até a sexta série do Ensino Fundamental e ocorre uma vez por semana, com duração de duas horas. Essas atividades são oferecidas fora da grade curricular da escola. Durante doze anos atuou como professora de séries iniciais e a aproximadamente quatro anos vem trabalhando nessa escola cumprindo carga horária de 20 horas semanais.

O professor Gerânio é graduado em Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário FEEVALE¹⁴, onde cursou duas disciplinas que, segundo ele, “abarcam conhecimentos teatrais”. Ele participou do curso de formação teatral promovido pela Secretaria de Educação de Lajeado, durante os anos de 2007 e 2008, e atua no magistério municipal, há cinco anos, como professor de Arte numa escola de formação de ciclos, com carga horária de 40 horas semanais. Gerânio tem atualmente 33 anos.

Gerânio desenvolve a prática teatral em forma de oficinas extraclasse, organizadas em dois grupos, com alunos do I Ciclo até o III Ciclo, que estudam no turno inverso ao das atividades de classe. As aulas de teatro são oferecidas uma

¹³ As aulas da professora Rosa foram observadas somente em novembro de 2009.

¹⁴ O Centro Universitário FEEVALE localiza-se na cidade de Novo Hamburgo, RS.

vez por semana, com duas horas de duração, e estão abertas a todos que desejam participar.

A professora Camélia, 34 anos, possui formação acadêmica de nível médio em Magistério e graduação em Pedagogia, realizada no Centro Universitário UNIVATES¹⁵, em Lajeado. Sua experiência formal com o fazer teatral deu-se mediante a sua participação no curso de formação teatral promovido pela Secretaria de Educação de Lajeado.

Camélia, conjuntamente com o professor de Educação Física de uma escola de formação de ciclos, foi protagonista de um projeto chamado “Teatro na sala de aula – um parceiro para a aprendizagem”, no ano de 2007 e 2008, desenvolvido com alunos do II Ciclo, em faixa etária entre nove e doze anos. Tal projeto foi realizado durante as aulas de Artes, com a orientação da professora Camélia, que cumpre carga horária de 20 horas na escola, e nas aulas de Educação Física, com o professor titular desta área.

Rosa é uma professora que eu tive o prazer de conhecer somente no ano de 2009. Foi com ela que realizei a primeira entrevista propriamente dita para a minha pesquisa. Sua formação acadêmica de nível médio constitui-se no curso de Magistério e graduação em Ciências e Matemática, pela ULBRA. Participou também do curso de formação teatral promovido pela Secretaria de Educação de Lajeado e atualmente é integrante do grupo de teatro da Univates¹⁶, no qual atua como atriz em três espetáculos. Percebe-se com isso que a sua formação teatral está se constituindo a cada dia.

Rosa, 32 anos, possui a experiência de oito anos no magistério e trabalha 20 horas numa escola municipal de Lajeado, onde atua como professora de Ciências e Artes de alunos das séries finais do Ensino Fundamental e coordena um grupo de teatro.

2.2 Pensamentos moventes

O título deste capítulo faz alusão à obra *O Pensamento e o Movente* (2006), de Henri Bergson, que relaciona o pensamento à percepção do tempo e do

¹⁵ O Centro Universitário UNIVATES possui câmpus nas cidades de Lajeado e Encantado, no RS.

¹⁶ O grupo foi fundado em abril de 2004 e conta com a direção de Pablo Capalonga.

movimento e às mudanças que ocorrem nessas percepções e as suas consequências nas criações humanas.

Para Bergson, a vida está intimamente relacionada com a questão de tempo, e, com isso, a ideia de mudança perfaz o pensamento, pois, quando nos deparamos com novas situações ricas em possibilidades, fazemos um movimento de escolhas que são resultados de um esforço em busca de diferentes respostas. É por isso que escolher, para o pesquisador, representa um trabalho de criação, de percepção com o fluxo da própria vida.

O pensamento reflexivo traz consigo um passado atuante em ações presentes, que examina cada momento novo como sendo uma possibilidade de mudança, ou seja, na medida em que atua na própria vida, acolhe novas significações e, com isso, o pensamento amadurece. No meu processo investigativo, percorro percursos que transitam entre um passado e presente, que busca, além de um crescimento pessoal, contribuir para novas reflexões acerca do conhecimento em teatro realizado na escola.

Ao tentar relativizar o conhecimento aqui construído, busco compartilhar a possibilidade de que a minha investigação possa se constituir numa “experiência movente” para aqueles que se apropriarão dela futuramente.

De acordo com Bérqson (2006, p. 20),

[...] transmitimos às gerações futuras aquilo que nos interessa, aquilo que nossa atenção considera e mesmo desenha à luz de nossa evolução passada, mas não aquilo que o porvir terá tornado interessante para eles pela criação de um interesse novo, por uma direção nova impressa à sua atenção.

A partir da necessidade das observações e da emergência de levar em conta as falas e ações dos alunos com os quais esses profissionais trabalham, percorro esta trajetória, que se fez por meio de observações de quatro processos criativos por meio do teatro, em quatro escolas diferentes. A seguir narro esses percursos.

O primeiro “percurso arqueológico” que escolhi foi conhecer o trabalho realizado pela professora Jasmim, com o qual tive o primeiro contato numa tarde primaveril de 2008, nas dependências da escola em que atua profissionalmente: uma instituição dedicada ao Ensino Fundamental seriado, em atividade há 56 anos, que atualmente acolhe aproximadamente 320 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. O trabalho envolve um grupo de alunos constituído por doze integrantes: nove meninas e três meninos.

O primeiro encontro geralmente é permeado por sentimentos moventes, que se refazem a cada nova situação. Ciente dessa realidade, tento apreender o sentido de fazeres teatrais em cotidianos bastante familiares, ou seja, a escola.

Num primeiro momento da observação, propus uma conversa sobre os meus objetivos com a pesquisa, sobre a minha trajetória como professora e, principalmente, sobre o meu desejo de ser acolhida em seu espaço de trabalho e relações sociais. Jasmim, que no início estava receosa diante da proposta, conforme ela mesma relatou, oportunizou, de forma generosa, o desenvolvimento do meu trabalho de campo.

Nesse sentido, trago algumas observações acerca do espaço físico onde as aulas de Jasmim são realizadas e algumas atividades propostas durante o encontro. A sala de aula na qual se desenvolve o trabalho é relativamente pequena, ou seja, tem capacidade de abrigar aproximadamente quinze mesas e quinze cadeiras escolares, mas apresenta alguns diferenciais, que considero relevantes na análise da prática que nela se realiza. Na sala encontram-se somente seis mesas e seis cadeiras (pois, em outros momentos, a sala é utilizada para aulas de reforço), que podem ser facilmente retiradas, deixando o espaço mais livre para a movimentação; numa das paredes, estão dispostos espelhos e, noutra, armários para organizar figurinos, adereços e acessórios; dispõe, também, de colchonetes, de diferentes tamanhos, e de piso de madeira, o que propicia o desenvolvimento de atividades corporais. Enfim, a sala de aula, apesar de pequena, é organizada, o que, no meu entendimento, favorece as aulas de dança e teatro.

De acordo com Jasmim, os doze participantes de suas aulas de teatro correspondem ao número máximo de alunos que o espaço físico da sala pode suportar para o desenvolvimento das aulas de dança e de teatro.

A faixa etária dos alunos varia entre seis e doze anos. São crianças pertencentes a famílias de baixa renda e, para a professora, demonstram interesse e responsabilidade nas aulas. Algumas dessas crianças são membros de uma mesma família e, com isso, percebe-se intimidade no grupo.

Quando realizei a minha primeira observação da aula da professora Jasmim, em outubro de 2008, percebi em seu trabalho uma ênfase na expressão corporal dos alunos, a partir de exercícios nos quais eles precisavam explorar o espaço físico da sala, usando o corpo todo e, se necessário, o dos colegas, como, por exemplo:

caminhar em ritmos diferentes, imaginando obstáculos, caminhar a partir de sensações imaginadas, como o medo, a alegria, a tristeza¹⁷.

Destaco também as improvisações de cenas do cotidiano dos alunos, combinadas e organizadas previamente. A proposta dada era que as improvisações pontuassem momentos tristes, com gestos e sons (não verbais), mas com outras formas de comunicação e, ainda, momentos alegres que envolvessem diálogos verbalizados. Essas improvisações foram realizadas por quatro grupos, com três integrantes cada, e apresentadas após as combinações.

O tema proposto por Jasmim parece ter sido intencional, pois vinha ao encontro das realidades e experiências pessoais dos integrantes do grupo. Histórias com finais tristes ou felizes eram relativizadas, mescladas e interpretadas sob olhares atentos e sensíveis de uma plateia composta pelos próprios colegas.

No final da aula foi feita uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos. Todos, sentados em círculo, falaram sobre as dificuldades encontradas para resolver as propostas da aula e como conseguiram superá-las. Comentaram também sobre a ausência do “relaxamento”, visto que não houve tempo de fazê-lo naquele dia. Foram momentos de falas e escutas, momentos de mediação. A despedida aconteceu de forma bem afetuosa com a professora. E comigo também! Após a aula, permaneci mais algum tempo com a professora Jasmim. Tranquilamente, eu e Jasmim trocamos ideias e combinamos os próximos encontros.

No encontro seguinte, realizado após duas semanas, cheguei um pouco atrasada na aula da professora Jasmim. Os alunos já estavam concentrados e, organizados em grupos dispostos em círculos, realizavam um exercício em duplas, no qual o corpo do colega é esculpido, ou modelado, pelo colega de dupla, que está na sua frente.

O ponto de concentração¹⁸ deste exercício é ser modelado pelo colega de acordo com a sua imaginação, sem um tema dado. Assim, quem é esculpido, ou modelado, permanece de olhos fechados, dentro do círculo, e quem fica do lado de

¹⁷ Estes exercícios encontram-se na obra da professora Olga Reverbel, *Um Caminho do Teatro na Escola* (1989), na qual a autora explora atividades de descoberta do corpo.

¹⁸ Termo que faz parte dos procedimentos utilizados por Spolin nas suas oficinas de trabalho, que significa um foco no qual os participantes dos jogos teatrais dirigem a sua concentração. Para Spolin (1992, p. 20), o ponto de concentração “propicia ao aluno o foco num ponto único (‘olhe para a bola’) dentro do problema de atuação, e isto desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema”.

fora é quem cria as esculturas, que se transformam na medida em que se alternam os escultores. Ao trocarem as duplas, o exercício continua.

O exercício apresenta algumas semelhanças com atividades propostas na obra de Spolin (1992), referentes à exploração do movimento em duplas por meio de exercícios como o “tocar e ser tocado” e o “espelho”¹⁹. A prática é realizada ao som de uma música com ritmo lento e andamento calmo. Jasmim coordena tudo bem de perto, aproxima-se e afasta-se de cada uma das duplas conforme a necessidade. Todos mantêm silêncio.

Naquele momento da observação percebi o quão delicado e sensível significa percorrer os meandros dos fazeres cênicos, pois, independentemente de serem realizados por atores profissionais ou por alunos iniciantes, o aprendizado pode ser significativo ou não, e o desenvolvimento da experiência artística na escola pode estar atrelado à forma de mediação desses processos. Nesse caso específico, o papel desempenhado pelo professor pode contribuir na promoção da compreensão do conhecimento do teatro.

A aula de Jasmim permanece inquietando-me e movendo-me a percorrer processos realizados num passado bem distante, que retorna quando é articulado. Ou seja, a observação me leva a recordar fatos remotos da minha própria trajetória com o fazer teatral, ocorridos na minha primeira aula de teatro, que aconteceu numa sala pequena de uma escola pública, onde se tinha como regra tirar os sapatos para pisar num enorme tapete de retalhos coloridos de tecidos diferentes, confeccionado pela própria professora, uma senhora de quem não consigo lembrar o nome. Lembro-me do seu rigor e da sua obstinação com aquilo que lhe era mais sagrado, o teatro.

Eu tinha treze anos e não sabia o que fazer nem por onde começar. Só queria ficar em cima daquele tapete e que ele me conduzisse para lugares inimagináveis e inatingíveis. Quero acreditar que este sentimento de presença, de estar no mundo que o fazer teatral proporciona, seja o responsável pela minha teimosia em continuar a ser conduzida por esse tapete. Conforme Barba, são os “resíduos arqueológicos” que podem nos levar para os sentidos de se fazer teatro.

¹⁹ A diferença em relação ao jogo do espelho é que o foco da atividade não é refletir a imagem do colega, e sim, reagir corporalmente aos seus comandos. No “tocar e ser tocado”, Spolin argumenta que esta proposta permite “que os jogadores toquem e sejam tocados, vejam e sejam vistos. [...] leva os jogadores a experimentar o desprendimento, encontrando assim maior envolvimento” (SPOLIN, 2001, p. 138).

No processo de investigação, reconheço a dificuldade de manter o distanciamento necessário à realização de uma observação, pois, ao me envolver emocionalmente com as práticas descritas, percebo que, de certa forma, contribuo com a dinâmica da aula, mesmo sem proferir uma palavra, ou seja, os exercícios se transformam, deixam de ser experiências privadas para se tornar cenas, para serem vistas, fruídas.

Movida por essa perspectiva autorreflexiva do trabalho de campo, dialogo novamente com o que diz Laplantine (2006, p. 131) acerca da relação traçada no olhar da pesquisadora sobre os sujeitos que fazem parte da sua pesquisa. Para esse autor,

[...] a presença de um observador (no caso, o etnógrafo) provoca uma perturbação do que é observado, e essa perturbação, longe de ser uma fonte de erros a ser neutralizada, é pelo contrário uma fonte de informações que convém explorar.

Nesse sentido, esta dissertação representa o desafio de aproximar as inquietações epistemológicas da pesquisadora das experiências coletivas dos professores no cotidiano escolar. Tal aproximação me leva a valorizar algumas tensões pessoais que visam a contribuir para a compreensão das diferentes formas de se pensar o teatro e como ela se constitui numa força criativa e transformadora nos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

No terceiro encontro com a turma de Jasmim, que aconteceu em novembro de 2008, os alunos trabalharam com a manipulação de fantoches, bonecos (a maioria representa bichos ou figuras como a bruxa, o Papai Noel, a Chapeuzinho Vermelho e a vovó, entre outros personagens de histórias infantis) que, no momento da aula, fazem parte do espaço da sala.

Jasmim conduz a aula de forma bem “livre”²⁰: cada grupo escolhe o tema a ser desenvolvido pelos fantoches e, após alguma preparação e combinações prévias, são realizadas as apresentações coletivas.

Como relatei anteriormente, a turma com a qual Jasmim trabalha é formada por crianças de diferentes idades e, com isso, o envolvimento acontece de forma também diferente em cada proposta. Nesse aspecto, observei que, nas atividades envolvendo fantoches, as crianças menores de seis e sete anos transpareceram um maior entusiasmo do que as outras. A intenção aqui não é tecer qualquer julgamento

²⁰ O “livre” neste contexto significa que a professora não delimitava temas para as histórias dos alunos; fazia intervenções somente quando solicitada.

de valor em relação aos fazeres da sala de aula, mas estar atenta à produção de conhecimento em teatro e saber quais são os objetivos das aulas de teatro dos professores investigados.

No início de dezembro de 2008, realizei o meu penúltimo encontro com a turma de Jasmim, e a sua aula transcorreu numa dinâmica diferente das anteriores, pois as crianças e a professora estavam concentradas num ensaio artístico para o evento de encerramento do ano letivo, no qual aconteceria a entrega das avaliações finais dos alunos.

O ensaio envolvia práticas de dança, música e teatro numa só história. O clima era de euforia e satisfação diante da expectativa de apresentação no ginásio da escola, para os pais, professores e todos os alunos da escola - e tudo precisava sair muito bem. Jasmim tinha algumas dúvidas quanto a determinadas marcações de cena, entretanto, conseguiu superá-las com certa facilidade.

Eu também estava ansiosa para assistir à apresentação, pois imaginei que participar dessa experiência estética na escola, a partir das práticas teatrais realizadas nas aulas da professora Jasmim, seria a oportunidade de conhecer os pais daqueles alunos e a comunidade escolar em geral.

No entardecer do dia vinte e dois de dezembro, quando aconteceu o quarto e último encontro de observação com a turma da professora Jasmim, eu já não me sentia mais como uma intrusa na plateia, pois, ao contrário do primeiro encontro, eu era mais uma convidada, dentre os tantos que estavam presentes e assistiam à apresentação teatral daquelas crianças, ou seja, seus pais e familiares, os professores, os funcionários da escola e a comunidade escolar em geral.

Naquele momento me deixei levar pelos acontecimentos que se desenrolavam paralelamente ao evento, pois a atividade cênica, de certa forma, competia com as outras atividades pedagógicas previstas para aquela ocasião, como a entrega das avaliações finais aos pais presentes. Mesmo sabendo que a entrega das avaliações e as conversas com os pais aconteceriam após as apresentações cênicas, não foi difícil perceber que a plateia, constituída em especial pelos pais, demonstrava expectativas maiores quanto às avaliações curriculares do que quanto às atuações das crianças no palco, ou seja, alguns pais deixavam transparecer certa ansiedade enquanto assistiam as apresentações. Refletir sobre a possibilidade de compor essa relação entre palco e plateia, por meio de práticas

teatrais, talvez seja um dos caminhos para apreender o significado deste fazer na escola, tanto para o ator como também para o espectador.

Assim sendo, chamo a atenção para a reflexão sobre como o espectador produz sentido para aquilo que lhe é mostrado no palco, por meio do pensamento de Ryngaert, já destacado no primeiro capítulo deste estudo. Para esse autor, o teatro é uma arte que permeia o que é escondido e o que é mostrado. Desse modo, entendo que o espectador, por mais iniciante que seja, tende a mover-se conforme o que mais lhe parece importante. Nesse sentido, pergunto: Como ser plateia e ao mesmo tempo interagir com outros objetivos que não são aqueles que estão em jogo na cena?

A partir das reflexões propiciadas pela obra de Ryngaert, entendo que a experiência estética na escola pode ser potencializada de forma a promover o enfrentamento de questões, como, por exemplo, a relevância da formação do espectador, seu diálogo com a obra e seus processos de apreciação, de leitura.

Nesse sentido, percebo que ser espectador na contemporaneidade é participar de uma dinâmica que vai além do que é mostrado em cena, pois a possibilidade de se espreitar a vida em cena leva-o a desconfiar que possa estar acontecendo algo que escape, ou ultrapasse, a sua compreensão momentânea. O espectador é convidado a realizar uma incursão no desconhecido, enveredando-se a decantar novos significados do fazer teatral, refletindo sobre o presente e o passado, assim como fizeram os alquimistas, em outros tempos, ao misturar poções.

Esses novos olhares acerca da valorização do espectador na cena contemporânea são refletidos também nas narrativas de Jasmim, pois ela, ao descrever as mudanças acontecidas com a comunidade escolar por meio das representações teatrais no espaço escolar, salienta que:

[...] o que mudou na escola com o teatro foi essa visão que os professores e alunos têm do teatro e da dança. Parece-me que toda vez que a gente vai mostrar um pouquinho do trabalho as pessoas se interessam e valorizam mais. Eu lembro-me de um comentário de um colega a partir de um esquete que o grupo fez. Ele comentou: 'Olha, Jasmim, esses adolescentes pararem e prestarem atenção e se tocarem por alguma coisa é difícil. Me chamou a atenção os olhares de quem estavam assistindo' (JASMIM).

Nesse sentido, reconheço nas práticas observadas e em suas narrativas a relevância de uma prática pedagógica que compreenda o fazer cênico como um processo a ser construído aos poucos e com o apoio da comunidade escolar. Isso porque, para a professora, o teatro na escola "é uma coisa que a gente está

devagarzinho construindo na escola, divulgando e vendo que as crianças estão se interessando”.

A partir desta posição de que o fazer teatral proporciona mudanças na forma de pensar e de se relacionar com o outro, e que isso se dá principalmente pela via da ludicidade, transcrevo outro momento significativo do depoimento de Jasmim sobre as suas experiências de aprendizagem em teatro:

[...] reconheço nas minhas práticas com os alunos a valorização do trabalho em equipe, o respeito, a tolerância, o tempo de cada um, o espaço que eles vão construindo juntos. Saber ouvir, saber dar o tempo do outro falar, saber do meu tempo. Estas coisas são os valores que a gente acaba construindo nesse espaço da sala de aula aqui conseguindo com eles. Não inculcando, assim: ‘agora é isso’, mas no lúdico, na brincadeira, na dinâmica e tu acaba passando isto para eles. Acho que isto é o legal do teatro (JASMIM).

Por tudo isso, percebo nessas narrativas o teatro sendo compreendido a partir de uma necessidade de conhecimento de si e do outro, representando também uma chance de refletir sobre as diferentes formas de relação com o conhecimento.

A seguir transcrevo um segundo percurso arqueológico que perfaz o meu processo investigativo: são outras práticas, que acontecem noutro espaço, coordenadas por outro professor. Gerânio é o seu nome fictício.

O professor Gerânio trabalha com dois grupos. O grupo que tive a oportunidade de observar era composto por nove meninas, em faixa etária entre sete e treze anos.

A primeira aula que observei desse grupo aconteceu no final de outubro de 2008, numa terça-feira à tarde, nas dependências de sua escola, uma instituição de ensino que atua pelo sistema Formação de Ciclos. A escola tem apenas 18 anos de atividades e abriga aproximadamente 310 alunos, que estudam nos turnos da manhã e da tarde. A maioria dos estudantes são filhos de pais trabalhadores, com renda razoável.

Enquanto tentava me familiarizar com o espaço físico da escola, com os professores e com a acolhida de Gerânio, não consegui esconder o meu espanto quando conheci a sala de aula onde as oficinas extraclasse acontecem: uma sala muito pequena, usada também para guardar os materiais das aulas da disciplina de Educação Física, pois se situa no ginásio da escola. Quase todo o espaço físico da sala é ocupado por duas mesas compridas, com seus respectivos bancos, sobrando assim pouquíssimo espaço físico livre para a movimentação. Questionei o professor a esse respeito e ele afirmou considerar o espaço pequeno. Afirmou que, conforme

a atividade a ser desenvolvida na sua aula, prefere utilizar o espaço da quadra de esportes, que, segundo ele, também tem as suas limitações, pois, apesar de constituir um espaço mais amplo, é prejudicado pela acústica, que não favorece as aulas.

A partir da posição do professor Gerânio acerca do seu espaço físico de trabalho na escola, transcrevo sua narrativa sobre a necessidade de se ter um espaço apropriado para as práticas teatrais na escola, pois segundo ele:

Não tenho um espaço adequado. Tenho uma sala bem pequena, super quente no verão. Infelizmente não temos um espaço adequado na escola. Agora nós ganhamos, compramos, na verdade, um palco para as apresentações, pois lá no ginásio a acústica é terrível, até tem um palco, mas de fato não funciona por causa da acústica. Então não se tem espaço adequado. [...] Acho que em nenhuma escola municipal de Lajeado tem um espaço adequado para o teatro, pelo menos nas que eu conheço não tem, porque sempre se usa o ginásio (GERÂNIO).

Durante a primeira aula observada do professor Gerânio, fui surpreendida pela sua forma de conduzir as práticas teatrais na minha presença, ou seja, no momento inicial da aula, ao invés de propor atividades ao grupo, ele relatava os jogos dramáticos e teatrais que já haviam sido realizados pelos alunos, e esses, por sua vez, confirmavam o que estava sendo dito. Na medida em que buscava assimilar esse primeiro momento, iniciou-se uma nova etapa, em que o professor passou a propor alguns jogos teatrais, momento em que fui surpreendida novamente, diante do desafio que me foi proposto pelo professor de atuar conjuntamente com o grupo, pois esse possuía uma regra válida para “todos que desejarem assistir as aulas de teatro”, ou seja, “para assistir as aulas, antes é preciso participar dos jogos realizados”. Bem, atendendo as regras preestabelecidas pelo grupo, aventurei-me a navegar em águas nem sempre tranquilas, mas nem por isso menos inquietantes.

Minha atuação resumiu-se a quatro jogos que envolviam trabalho com a concentração, a coordenação e a atenção, e uma improvisação, sem combinações prévias, a partir de um objeto, no caso, um banco. Tentei fazer duas coisas ao mesmo tempo: observar e jogar. Mas como é possível? Quem está observando o quê? Fiquei perplexa diante da situação, e até hoje me pergunto se deveria ou não ter aceitado a proposta do grupo, pois os meus objetivos naquele momento eram bem diferentes dos deles. Entretanto, confesso que fiquei seduzida pelas possibilidades dessa prática e, ao mesmo tempo, inquieta com as novas percepções da realidade da sala de aula.

Na segunda observação da aula de Gerânio, que aconteceu duas semanas após a primeira, no momento inicial da aula, os alunos estavam envolvidos desenhando máscaras de monstros para serem usadas na peça *O Reino dos Monstros*. A história foi criada a partir de um jogo teatral²¹ em que um aluno começa uma frase e o próximo continua, e assim segue sucessivamente.

Gerânio pediu que, individualmente, todos narrassem a história - o que se mostrou uma prática interessante de apropriação do seu conteúdo, pois, quando um aluno omitia algum fato, logo era lembrado pelos colegas, que procuravam estar atentos.

Quanto às intervenções nos processos criativos desenvolvidos na sala de aula, no que diz respeito às mediações provocadas pelo professor, observei durante o terceiro encontro com a turma de Gerânio, no final de novembro de 2008, que ele desenvolve papéis de ator e também de diretor e espectador durante as aulas. Num dos momentos que observei, Gerânio chamava a atenção dos alunos durante os exercícios fazendo colocações como:

Quem vai para o jogo, para a cena, precisa não 'se proteger'²².
Isto está certo.
Isto não está certo.
Não ficar de costas (GERÂNIO).

A fim de promover uma *experiência criativa*, nos termos de Spolin, por meio do teatro realizado na escola, acredito ser necessário articular uma proposta educacional que venha a valorizar a espontaneidade e a liberdade pessoal de quem pratica. Nesse processo de interação social na sala de aula, cabe ao professor potencializar, ou não, os momentos de espontaneidade oriundos de suas práticas, de acordo com os seus objetivos. Ou seja, o estar "certo" ou "errado" é relativizado nas experiências de aprendizagens da atividade artística - neste caso específico a atividade teatral.

Como forma de contribuir para a compreensão do sentido do fazer teatral nas aulas do professor Gerânio, transcrevo um fragmento da sua entrevista que vislumbra aspectos relevantes sobre os valores pedagógicos trabalhados nas aulas. Conforme o professor:

²¹ Spolin (1992, p. 162) apresenta uma descrição deste jogo, que faz parte do exercício que se chama Contar histórias em que "o primeiro jogador inicia uma estória sobre qualquer coisa que desejar. Enquanto o jogo progride, o orientador aponta diversos jogadores, que devem entrar imediatamente e continuar a estória a partir do ponto em que o último jogador parou. Isso deve ser continuado até que a estória termine ou até que o orientador peça para parar".

²² "Se proteger" significa realizar gestos desnecessários com os pés, com as mãos, com todo o corpo.

Acho que o teatro na minha aula serve para fazer a pessoa crescer como pessoa. Eu tenho certeza de que os meus alunos com as minhas aulas se tornaram mais inteligentes, até porque o teatro tem desafios, tem que pensar muito rápido quando tu tens que falar na frente dos outros. Tu tens que se controlar. Eu faço muitos jogos que eu penso que isto ajuda muito eles a entenderem que é necessário respeitar o outro e ouvir o outro (GERÂNIO).

Apesar de ter sido bem acolhida pela turma, e especialmente pelo professor Gerânio, suas falas durante as próximas aulas, observadas em dezembro de 2008, deixaram transparecer certas inquietações, a serem consideradas numa análise reflexiva. São elas:

O que mais a gente faz, turma? Agora vamos “contar” para a Belô este jogo (GERÂNIO).

Transitar num contexto como esse, no qual a figura do professor representa um referencial concreto sobre o conhecimento cênico, pode ser significativo se levarmos em conta os seus relatos acerca de como pensa o seu trabalho realizado com os alunos na construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, para Gerânio:

Acho que eu tenho que dizer que, querendo ou não, eu sou um exemplo para os alunos e talvez, em alguns momentos, não seja um exemplo adequado. [...] mas de teatro em si, quando eu tento mostrar para eles na hora de interpretar, eu acho que eu me saio bem: ‘Ah, como é que caminha um bêbado’? Aí o professor Gerânio imita o bêbado e a turma acha o máximo: ‘ah, que lindo, faz de novo!’ Então na hora de interpretar ‘como é que a moça está no velório’, daí o professor Gerânio vai lá e chora: ‘Ah, como eu estou triste’. Aí eu acho que nesse sentido eu sou muito bom (GERÂNIO).

Ao problematizar a construção de conhecimento em teatro por meio dos relatos dos professores acerca de como eles realizam e refletem o fazer cênico em seus cotidianos escolares, sou levada a descrever de que maneira o teatro começou a fazer sentido na vida pessoal e profissional desses educadores, para assim reconhecer e ampliar o sentido e as novas necessidades que essa arte suscita.

De acordo com os relatos de Gerânio acerca do significado do teatro para ele, pode-se apreender que um dos caminhos que o professor encontrou para valorizar seus saberes e fazeres foi a reflexão sobre a prática.

Ao tentar buscar conhecer os diferentes caminhos que podem apontar que o aprendizado e o conhecimento em teatro perpassam práticas nem sempre lineares e previsíveis, descobri que a complexidade do conhecimento acontece também na presença de situações contraditórias, ou seja, nos momentos em que fiquei mais perplexa e sem saber o que fazer. Quando, por exemplo, fui surpreendida pela

convocação dos alunos a participar das atividades da aula como jogadora, e não mais como observadora, pude sentir a dinâmica da aula do professor Gerânio acontecer por inteiro no meu próprio corpo que fora surpreendido pela imprevisibilidade do fazer teatral.

Refiro-me à imprevisibilidade porque todos os presentes na sala estavam em situação de jogo teatral e, de certa forma, estávamos comunicando e dialogando coletivamente. Com isso, correndo todos os riscos possíveis, pois estávamos todos em situação de aprendizagem e conhecimento por meio do teatro, creio que a experiência da observação tornou-se rica e diversificada para o meu aprendizado como pesquisadora.

Nessa perspectiva, este estudo não encerra um debate. Ao contrário, ele se propõe a dar continuidade à descoberta das infinitas possibilidades do processo criativo por meio do teatro, nas quais as experiências narradas e observadas dos professores revelam o desejo de traduzir diferentes situações de aprendizagem humana. Assim, como ensina Ryngaert (2009, p. 34): “concentrando nossas preocupações no jogo dos participantes, ele nos interessa ao mesmo tempo como experiência sensível, experiência artística e relação com o mundo”.

O terceiro percurso arqueológico deste estudo refere-se às observações das aulas da professora cujo nome fictício é Camélia. A instituição escolar na qual ela atua existe há 48 anos e dedica-se à Formação de Ciclos, acolhendo aproximadamente 63 alunos, que estudam nos turnos da manhã e da tarde. Embora se localize num bairro com algumas propriedades rurais, a comunidade escolar é composta, na sua maioria, por filhos de trabalhadores com salário mínimo.

A primeira observação das aulas da professora Camélia aconteceu na metade de novembro de 2008, momento em que ela e o professor da disciplina de Educação Física coordenavam as atividades de um projeto desenvolvido por eles. Participavam das práticas teatrais duas turmas juntas: a turma original de Camélia, integrada por doze alunos, e a turma de Educação Física, também com doze componentes, totalizando vinte e quatro alunos com idade entre nove e onze anos.

De acordo com Camélia, os objetivos do projeto eram: trabalhar questões relativas a gênero, na intenção de propiciar integração entre meninos e meninas, que mostravam resistência a interagir com o sexo oposto em trabalhos em grupo ou nas atividades realizadas nas aulas; e propiciar a superação da timidez de alguns alunos, que apresentavam dificuldades de se expressar oral e corporalmente, o que

comprometia maior envolvimento com o conhecimento produzido na escola. E o meio encontrado para potencializar esses objetivos foi o teatro na sala de aula.

Difícil é traduzir racionalmente os momentos iniciais das saídas a campo, pois as palavras enganam: não dão conta de descrever os silêncios carregados de significados intraduzíveis, principalmente quando se está diante de sujeitos que transitam entre a desconfiança de falar e a generosidade de mostrar. O primeiro encontro com a professora Camélia aconteceu movido a sentimentos de difícil descrição.

A sala de aula da professora é interessante, pois, além de ser ampla, arejada e bem iluminada, possui acesso a outra sala, também ampla, que funciona como um miniauditório para as apresentações teatrais e outras atividades.

Num dos primeiros encontros nos quais participei, os alunos estavam organizados em pequenos grupos, formados por meninas e meninos. Os grupos envolviam-se com uma atividade plástica, na qual pintavam umas máscaras de papel para um trabalho de bonecos, também confeccionados em papel. Os dois professores que atuavam naquele momento haviam organizado a formação dos grupos em comum acordo com a turma. Cada pequeno grupo tinha por objetivo criar uma história coletiva com os bonecos de papel construídos por eles. O planejamento das atividades acontecia de forma bastante “livre”, sem um tema predeterminado, e as intervenções dos professores ocorriam a partir de solicitações dos alunos.

Enquanto observava, sob olhares curiosos dos alunos, uma questão não se resolvia facilmente: Como o teatro se constitui num parceiro para a aprendizagem na escola? Esse era o objetivo dos professores ali presentes, e o esforço de refletir sobre essa problemática parecia vir ao encontro das escolhas e estratégias adotadas. As escolhas da minha pesquisa, no caso, eram observar e coletar elementos para analisar as práticas.

A necessidade de perceber as mudanças ocorridas na forma de produzir conhecimentos fez com que o permanente diálogo com a inventividade da experiência artística assumisse uma dimensão muito mais ampla e significativa da sala de aula, fazendo com que eu levantasse uma série de questões, tais como: Que elementos pedagógicos estão inseridos nas práticas teatrais observadas e o que se pode apreender a partir dos relatos da professora Camélia?

O exemplo a seguir ilustra o significado da prática teatral a partir das lembranças de Camélia sobre a sua iniciação em teatro, que aconteceu no meio escolar:

Lembro do teatro que nós fazíamos para apresentações de final de ano, Dia das Mães, Páscoa. Na escola, naquela época, fazíamos muito teatro. Nós fazíamos apresentações maravilhosas! Teatro assim de decorar o texto, de ter figurino e tudo. A gente ia atrás. Isso foi na quinta série. [...] depois no Ensino Médio, no Magistério, aí sim, fazíamos teatro e apresentávamos para uma plateia enorme. No começo eu ficava com medo, mas depois, pronto, foi uma alegria enorme. Mas a gente vê que a gente tem capacidade para fazer as coisas, e depois, na faculdade, acabou (CAMÉLIA).

Quando imaginei que a aula transcorreria sem muitas mudanças, eis que o movimento surge e com ele a inventividade imprevisível do fazer cênico, alterando assim a dinâmica da aula ao transformá-la num outro espaço. Foi pela movimentação corporal das crianças que se preparavam para “mostrar” suas histórias com os bonecos, na sala ao fundo, que percebi que cada história criada coletivamente escondia tantas outras, que ultrapassavam o próprio contexto da atividade, pois parto do pressuposto de que o teatro é uma arte que vai ao encontro do outro e possibilita a realização de movimentos de idas e vindas, de “mostrar-se e de esconder-se” numa eterna brincadeira que insiste em permanecer ecoando.

E foi isso que aconteceu: os alunos, ao apresentarem as suas histórias, foram movidos por sentimentos que não foram observados anteriormente, pois novas relações foram estabelecidas entre todos os presentes e o espaço da sala de aula, ou seja, uma experiência estética estava sendo compartilhada.

No encontro seguinte, que aconteceu no final de novembro de 2008, tive a oportunidade de conhecer a trajetória desses alunos com o ensino de teatro por meio de fotos e um vídeo com apresentações de dois trabalhos com textos adaptados para o teatro: *O Galo Garnisé*, adaptação da história *A Galinha Ruiva*, e o texto *A Herança do Zé Buscapé*. Assisti também a algumas gravações de ensaios e a algumas aulas, que me permitiram perceber que são os alunos que criam as histórias que vão representar. É a produção textual e a oralidade sendo provocadas pelo fazer cênico, para lembrar um dos objetivos do projeto, “Teatro na sala de aula: um parceiro para a aprendizagem”, sendo potencializado.

O desafio que se coloca aqui se relaciona ao que Pupo (1991, p. 54) já evidenciava a respeito da amplitude que o teatro promove no ser humano por meio de suas atividades artísticas. Assim, para essa autora, “[...] a arte teatral, pela sua

própria natureza, pode dar contribuições muito específicas para a ampliação do conhecimento do ser humano”.

As descrições anteriores são passíveis de reconhecimento nos relatos da professora Camélia sobre as mudanças que ela percebeu nos alunos por meio das atividades teatrais. Segundo ela:

Percebemos nitidamente que houve esta mudança entre as crianças e entre os outros alunos, alunos e professor, entre colegas. A questão do respeito, de ficar observando o colega, de respeitar quando ele está se apresentando, a questão de fazer uma crítica construtiva, do tipo: daquilo que o colega apresentou o que poderia melhorar e o que poderia ter feito diferente, todas essas coisas a gente trabalhou. A questão da autoestima melhor, a questão da aprendizagem, sabe? E tudo foi melhorando e foi se ajeitando (CAMÉLIA).

As conquistas mencionadas por Camélia são frutos de um esforço coletivo dos professores envolvidos no projeto escolar *Teatro na sala de aula - um parceiro de aprendizagem*, que traduz a preocupação com questões que envolvem a dinâmica da sala de aula. Ou seja, o compromisso com a formação humana dos alunos, centrada em valores como o respeito entre os colegas, o desenvolvimento da autonomia, principalmente no que se refere à expressão de opiniões no grupo, e o conhecimento de si e do outro, valorizados nos momentos das improvisações e das apresentações para a comunidade.

Camélia é enfática ao evocar a multiplicidade de sentidos que a prática teatral possibilitou aos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, para ela, o teatro foi o responsável por uma transformação nas atitudes dos alunos, na interação entre eles e diante de um público, pois, conforme relatou, a mudança foi visível após a primeira apresentação das crianças para os pais. Nesse sentido, a professora comenta:

Assim, logo depois desta apresentação nós apresentamos para os pais, apresentamos também outras peças que também estávamos fazendo com o outro grupo e os pais estavam até maravilhados e se perguntando: ‘Como o meu filho pode fazer isto?; Como ele conseguiu fazer isto? Ele é tão quietinho; ele é tão tímido’. Isso a gente percebeu nas crianças. Foi uma evolução fantástica. Crianças assim, que tinham medo de falar, tinham medo de se apresentar para os outros, foram aos poucos perdendo isso. Não tiveram mais aquele medo de se apresentar (CAMÉLIA).

Esse olhar do público, valorizado na fala de Camélia, é um olhar compartilhado, socializado. São olhares simultâneos que evocam diferentes sentidos, alimentando histórias que são resultados de experiências únicas que imprimem marcas de significação, para quem as presencia e principalmente para quem as cria e as reinventa.

A “evolução fantástica” que Camélia ressalta com orgulho traduz a capacidade de autorreflexão que caracteriza a atividade artística, que neste contexto específico desperta o meu interesse por meio da sua narrativa. Na sua concepção, o teatro potencializa trajetórias pessoais de aprendizagem reconhecidas nos conhecimentos que se desdobram para além da sala de aula. São novos olhares que traduzem a experiência teatral.

O quarto percurso realizado para dar conta dos objetivos deste estudo se constitui das observações das aulas da professora com o nome fictício de Rosa e, principalmente, de suas narrativas no momento da entrevista.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, seriada, na qual a professora Rosa trabalha existe há 48 anos e acolhe 341 alunos nos turnos da manhã e tarde. Meu foco de interesse é nas aulas de teatro realizadas sob a coordenação da professora Rosa no período de 2008 e 2009.

A prática teatral teve o seu início na escola em 2007, a partir de um Projeto de Oficinas Pedagógicas. Era coordenado pela supervisora da escola. Os encontros aconteciam semanalmente, no mesmo turno das atividades de classe dos alunos atendidos, num horário anterior à reunião pedagógica dos professores. A cada seis semanas os alunos trocavam de oficinas.

A primeira narrativa de Rosa deflagra o percurso que o fazer cênico percorreu até chegar à criação do grupo de teatro da escola:

[...] no ano passado as oficinas funcionavam assim: de seis em seis semanas mudava o grupo. E tinha aquelas pessoinhas que ficavam sempre na oficina de teatro porque eles não queriam trocar e topavam qualquer coisa; e tinham outros que tinham ideia de ir para a oficina de teatro apenas para brincar, poder conversar coisas que não eram de escola e que não precisavam fazer nada. E isso foi o que eu mais brigo com eles, porque a minha ideia de teatro é justamente o contrário (ROSA).

Esse depoimento de Rosa é importante porque deixa transparecer sua maneira particular de pensar as práticas teatrais realizadas na escola. Para ela, os processos criativos em teatro caracterizam-se por certa constância no tempo e pelo vínculo entre os envolvidos. Assim, a ideia de Rosa para o desenvolvimento das oficinas era a seguinte:

E, quando foi este ano e surgiu de novo o Projeto das Oficinas, eu cheguei para a diretora e disse: “Olha, eu quero fazer as oficinas, mas eu não quero mais mudar. Eu quero aproveitar quem quer realmente trabalhar e fazer um grupo de teatro da escola, porque a escola tem condições de fazer um grupo e os alunos me pediam, alguns me pediam: Profe, quem sabe a gente continua sempre na mesma coisa. E não só pra fazer evento’. Ah tem uma apresentação para os pais, vai ser para aquilo, trabalhar não só

para aquilo, mas aumentar o conhecimento deles”. E ela topou: “Não Rosa, tu ficas só com o teu grupo e seleciona os alunos”. Então os alunos inscreveram-se e coloquei toda a parte teatral e a seriedade que era o teatro. E aqueles que realmente queriam participar continuam comigo e eles ficam assim: “Quando é que vai ter teatro? Quando é que a gente vai ensaiar? E quando é que nós vamos falar disso?” (ROSA).

“Este ano não vai ser mais oficina de teatro, e sim o grupo de teatro”, é o que diz Rosa. Por tudo isso o grupo de teatro, com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, reúne-se semanalmente num período de duas horas e vinte minutos, no turno da manhã, no dia em que os professores realizam a sua reunião pedagógica e as aulas curriculares terminam mais cedo.

Vale ressaltar que os participantes são aquelas “pessoinhas” que, de acordo com Rosa, teimavam em permanecer sempre na mesma oficina e “topavam tudo”.

Cabe destacar que as observações das aulas da professora Rosa aconteceram nas dependências da escola na qual ela trabalha, no final de novembro e início de dezembro de 2009²³. Tais encontros aconteceram em função dos ensaios de uma encenação natalina de encerramento do ano letivo.

O grupo de teatro coordenado por Rosa é formado por doze integrantes, na faixa etária entre onze e catorze anos, na maioria meninos (oito meninos e quatro meninas). No ensaio do dia vinte e seis de novembro estavam presentes oito integrantes. Rosa conversou com todos a respeito da montagem natalina, explicou o roteiro, esclareceu dúvidas dos alunos sobre o texto e estabeleceu a distribuição dos personagens.

Chamo a atenção para alguns comentários dos alunos que demonstram certa satisfação de estarem presentes e também curiosos sobre o que iria acontecer, como:

É o terceiro teatro que faço com a profe Rosa!
Sôra, vai ter muitas falas?
Quem é o ator principal?

A partir dessa movimentação dos alunos, Rosa expôs o texto, contou a história, falou com entusiasmo de cada personagem, ressaltando suas características físicas e psicológicas. Os personagens foram escolhidos de acordo com as particularidades dos alunos. Por fim, a professora reforçou a importância que seria dada à expressão facial, em detrimento do “texto interpretado”.

²³ Durante todo o ano de 2009 não aconteceu o Projeto das Oficinas Pedagógicas na escola, mas o grupo de teatro permaneceu com seus integrantes realizando algumas atividades de forma esporádica, ou seja, de forma inconstante.

O momento seguinte do ensaio caracterizou-se por um trabalho de leitura do texto. Nessa atividade, Rosa pediu que os alunos não somente lessem o texto, e sim brincassem com as palavras e os seus significados, ou seja, que procurassem ler o texto evidenciando algumas características dos personagens. Em alguns momentos Rosa interrompia a leitura e dava algumas sugestões de como falar o texto. Também alguns alunos arriscavam-se a dar alguns palpites.

O ensaio transcorreu em torno das leituras do texto²⁴. Em alguns momentos foi interrompido por alunos que não faziam parte do grupo pedindo para participarem dos ensaios.

O segundo ensaio observado aconteceu no dia três de dezembro e dele participaram os doze integrantes do grupo. Alguns já traziam o texto decorado, outros não. A movimentação na sala deixava transparecer muita euforia e descontração. Às vezes Rosa interrompia a cena para pedir mais concentração e noutros momentos dialogava com base nas manifestações da turma.

Outro fator a ser descrito é a forma de participação dos alunos em relação à interpretação do texto: todos davam sugestões e até mesmo ilustravam intenções das falas e opinavam sobre o volume e o ritmo da voz. Quanto aos gestos, as possibilidades eram infinitas: enquanto esperava para entrar em cena, o aluno-ator exercia a sua condição de espectador, que não se restringia à mera observação, mas incluía a participação ativa no processo de criação coletiva.

Sendo assim, ao longo desse ensaio o que eu mais ouvi por parte dos alunos foi:

Cuidado com a marcação!
Olha o tom de voz, está muito baixo. Eu não escuto nada daqui de trás!
Exagera mais. Está engraçado!

Rosa reconhece e valoriza algumas sugestões. Na prática, tenta mediar esta experiência de aprendizagem por meio de intervenções precisas quanto às marcações de cena e na orientação da ocupação do espaço cênico por parte dos alunos-atores. Com a escuta e o olhar atentos, observava minuciosamente o que acontecia, para posicionar-se como diretora e espectadora do evento artístico.

²⁴ A história a ser encenada narra os caminhos e os descaminhos que um menino percorre para descobrir o que é Natal. Para isso, ele vai em busca de respostas que lhe são apresentadas pela sua família, pelos amigos e pelos estranhos. São diferentes pontos de vista que o levam a descobrir a resposta desejada por meio de um único sentimento: a saudade. No final aparecem em cena os personagens bíblicos Maria, José e os Reis Magos.

Tal postura de Rosa durante o processo de criação dos alunos vem valorizar o que Desgranges (2003, p. 76) aponta sobre o exercício de ver e praticar teatro por crianças e jovens. Para o autor: “o professor-mediador vai justamente criar pistas para aproximar o aluno do teatro, auxiliá-lo a travar conversas iniciais, propor atividades que o tornem apto a lerem uma encenação”.

Nesse sentido, a professora aposta no viés educativo do fazer cênico na escola, pois no terreno pedagógico suas práticas significam um avanço nas maneiras de pensar sobre si mesmo e sobre o outro por meio do teatro. A idéia de Rosa sobre teatro é “mostrar a seriedade que tem o teatro, o quanto ele é proveitoso para todas as outras áreas do conhecimento”.

Essa tendência de valorizar a atividade artística de forma efetiva a partir de encenação na escola acarreta a ampliação do próprio conceito de teatro na escola. Nesse sentido, Pupo (1991, p. 154) considera:

[...] ao intervir no domínio do sensível, ao lidar com o simbólico e com o imaginário, a atividade artística em geral, e teatral em particular, promove a ampliação da consciência humana para além de estreitos limites predeterminados por faixa etária.

O terceiro e último ensaio do grupo de Rosa aconteceu no dia dez de dezembro. Foi o último ensaio antes da apresentação. Os alunos pareciam estar mais sérios e concentrados. Poucas interrupções aconteceram, mas as cenas foram repetidas várias vezes. O texto falado e a expressão corporal estavam bem organizados e articulados. Isso ficou mais visível na cena final, na qual todos se colocavam como atores e não mais como personagens. Alguns alunos cobravam de si o melhor e não aceitavam quando algo não dava certo. Imprevistos aconteciam, o que não era fácil de ser incorporado por alguns alunos. Nesses momentos Rosa reforçava a importância de estar preparado para o imprevisível; pedia que todos reconhecessem nisso uma das características importantes do teatro.

Válido também é relatar que em certos momentos Rosa precisou sair da sala, mas os alunos continuaram a ensaiar com o mesmo rigor e concentração. Parecia que o grupo começava a incorporar os momentos imprevisíveis que colaboram para que todos aprendam a resolver questões que lhe são caras. Outro momento agregador de sentido foi quando Rosa comentou sobre algumas atitudes de um aluno que, quando não está nas aulas de teatro, é bastante indisciplinado e pouco comprometido com os estudos, mas no teatro ele se transforma. Ela destaca que

não compreende diferentes atitudes numa mesma pessoa. O aluno dá uma resposta surpreendente: “No teatro eu viro gente”!

As observações descritas anteriormente foram construídas sob uma tentativa de melhor apresentar o campo no qual se realizou a minha pesquisa, levando em conta o perfil dos sujeitos da investigação, a natureza dos seus objetivos e da sua prática, no que se refere às práticas teatrais realizadas na escola, às características da instituição e dos espaços físicos onde o trabalho pedagógico se realiza, aos alunos a quem ele se direciona.

A partir dessas observações chamo a atenção para alguns focos de interesse que considero importante registrar neste primeiro percurso: o reconhecimento do teatro pela comunidade escolar; os valores pedagógicos das práticas teatrais; e a autorrealização dos sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimento em teatro. Entendo que essas questões sugerem pistas sobre o papel que o teatro representa no cotidiano escolar e o que se pode apreender a partir dos relatos dos professores pesquisados.

3. TEATRO NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Neste terceiro momento apresento a análise reflexiva e interpretativa da pesquisa, com base nos relatos a partir das conversas preliminares, das observações das práticas e das entrevistas gravadas e transcritas dos sujeitos deste estudo, apoiada numa fundamentação teórica que venha colaborar com as questões aqui expostas, enfim reflito sobre os modos de pensar e fazer teatro na escola a partir de quatro experiências de professores.

Nesse sentido, trago à tona algumas questões apresentadas no primeiro capítulo, tais como: a noção de “experiência criativa” por meio do teatro; a ideia de teatro como sendo um “aprendizado humano”; a reflexão sobre diferentes formas de potencializar os saberes e fazeres teatrais na escola; o estabelecimento de relações entre as práticas teatrais e os processos de apropriação cultural no espaço escolar.

Para pensar sobre isso, além dos autores já citados nas primeiras narrativas, acrescento o pensamento crítico de Henry A. Giroux, que, na sua obra intitulada *Os Professores como Intelectuais* (1997), apresenta maneiras particulares de compreender formas de conhecimento e práticas de linguagem, quando expõe sobre o capital cultural. Para o autor:

[...] as escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de status e classe que existem na sociedade mais ampla (GIROUX, 1997, p. 37).

O objetivo desta parte do trabalho é apresentar a análise dos dados coletados, de forma a possibilitar a produção de novos diálogos com o fazer teatral na escola. De acordo com Santos, na sua obra *Brincadeira e Conhecimento* (2002, p. 115), “a inserção do teatro na escola, como qualquer modo de conhecimento, pressupõe uma postura epistemológica, uma maneira de pensar a construção de conhecimento”.

A ênfase que procuro dar à produção de conhecimento por meio do fazer teatral vem ao encontro da perspectiva de que cada ser humano, ao longo de sua vida, trava diferentes diálogos acerca dos atos de conhecer e de aprender. Esse relacionamento é construído sob uma dinâmica instável e relativa que, na medida em que se desenvolve, delinea novas paisagens, agrega valores que podem permanecer ou se modificar, infinitamente.

A partir do momento em que a sala de aula acolhe práticas coletivas como o teatro, inseridas em contextos culturais de produção e de consumo, de saberes e fazeres, parece ser possível aprofundar as seguintes questões: o reconhecimento dos elementos pedagógicos presentes nas propostas de trabalho dos professores observados e a forma como as práticas teatrais realizadas na escola resultam de um trabalho de descobertas para além da escola, ou seja, um aprendizado que se manifesta em diferentes e imprevisíveis situações cotidianas.

Assim, esta análise visa, antes de tudo, a traduzir o processo dinâmico no qual a investigação se constitui, para assim promover uma reflexão acerca das práticas teatrais na escola sob os diferentes pontos de vista dos professores pesquisados. Em outras palavras, ao socializar as construções coletivas narradas pelos sujeitos, busco ampliar esses olhares singulares, compartilhados com a pesquisadora, evocando outros que possam alimentar as suas histórias com novos saberes de cada olhar de quem as lê.

Proponho organizar o material obtido em cinco momentos que descrevem cinco aspectos relevantes observados nas falas dos professores e, também, dos alunos, quando observados em suas práticas teatrais, e as histórias narradas no ato das entrevistas: a prática teatral compreendida como forma de socialização; o teatro praticado como recurso didático para a aprendizagem; a prática do teatro como fonte de convívio; a aprendizagem do teatro como conhecimento de si; e o teatro na escola como processo reflexivo.

Para organizar este material de forma visível e sensível, faço algumas escolhas nas quais os percursos observados e analisados possam corresponder aos sentidos construídos pela pesquisadora em consonância com as histórias narradas.

Nesse sentido, busco enfatizar, no primeiro momento desta análise, cujo título é *Processos de partilhas e de trocas*, a prática teatral como forma de socialização, pois dessa forma chamo a atenção para o seu viés social e educacional, que se manifesta nas mediações realizadas pelos professores com seus alunos durante as aulas de teatro.

No título *No território da apropriação*, que apresenta o segundo momento da análise, evidencio os discursos que se referem à prática teatral como recurso didático para aprendizagem.

Na terceira parte, denominada *Desejo de estar com o outro*, busco enfatizar o teatro na sala de aula como oportunidade de convívio. Nesse sentido, reflito, dentre

outros aspectos, sobre o estabelecimento de vínculos afetivos propiciado pelos participantes da experiência teatral.

Sob o título *No teatro eu viro gente: momentos de presença no mundo*, trago a quarta parte da análise, na qual enfatizo a aprendizagem do teatro como relacionada ao “conhecimento de si”, que permite ao indivíduo atribuir novos significados para os saberes e fazeres conquistados no espaço escolar que se refletem na sua vida cotidiana.

No encerramento da minha análise, na parte denominada *Capacidade de sentir, ver e pensar*, procuro enfatizar o caráter reflexivo da experiência em teatro na escola, o que leva a compreender o fazer teatral como um processo de aprendizagem que vai além da sala de aula.

A necessidade de reflexão sobre as práticas teatrais na escola e sobre a trajetória dos seus professores exigiu da minha parte uma aproximação cautelosa e atenta da realidade desses sujeitos. Em torno de cada momento vivido, e traçado, escondem-se outros, forma-se um palco de afinidades, belezas e possibilidades.

3.1 Processos de partilhas e de trocas

Neste primeiro momento o foco abrange o papel social desempenhado pelas práticas teatrais observadas, nas quais o teatro tem sido um espaço de interação entre diferentes sujeitos que partilham aprendizados e refletem acerca da função que desempenham em suas comunidades.

As histórias que pesquisei demonstraram uma preocupação com o papel social que a arte desempenha na vida e promove nos indivíduos, mais especificamente o teatro. Considero os relatos dos professores um testemunho da capacidade que o fazer teatral tem de intercambiar experiências ricas em saberes coletivos por meio das relações sociais entre os indivíduos.

As ideias de Maurice Tardif (2002, p. 71), pesquisador canadense que estuda a profissão docente inserida em processos de saberes e fazeres mobilizados cotidianamente pelos professores, ajudam-me a pensar sobre os processos sociais movimentados no espaço escolar por meio das práticas teatrais. Na concepção do autor, “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”.

A fim de promover uma reflexão crítica sobre o que pensam os professores sobre suas práticas teatrais na escola, quando articulam os conhecimentos teatrais, transcrevo a seguir uma fala da professora Rosa acerca dos objetivos do fazer teatral nas suas aulas, que “são vários”, conforme ela mesma descreve:

O principal objetivo do teatro – são vários – é tornar o aluno sociável. Além de detentor de conhecimento maior, que ele consiga se expressar, se entrosar e ter limites, porque quando a gente está em cena eu sei o meu jogo de cena e o jogo do meu colega. O teatro possibilita o meu limite, a minha marcação e a marcação do meu colega. E, se ele esquecer, eu tenho que saber ajudar ele. Sabe, se ele esquecer o texto, eu vou ter que saber o texto dele para ajudar (ROSA).

O conhecimento ao qual Rosa se refere parece estar direcionado para o ato de transformação que a experiência estética pode mobilizar naqueles que dela participam. Conforme a fala de Rosa, o aluno, ao descobrir ser capaz de “expressar ideias”, interagir com o outro, com o espaço e principalmente consigo mesmo, ao descobrir o seu próprio “limite”, redimensiona a função social exercida pelo teatro, que, nesse caso, permite transcender a dimensão do palco para ir ao encontro de novos vínculos que lhe possibilitarão a aprendizagem.

Refletir o teatro como sendo um ato de transformação significa pensá-lo como uma potencialidade capaz de atrair e mover novos aprendizados. Icle (2002, p. 162) explicita esse pensamento ao considerar que “[...] a arte é uma forma social de expressar os significantes individuais”.

Na medida em que se compreende o papel do teatro como possibilidade de “socialização”, torna-se possível reconhecer também que, por meio da experiência teatral, delineiam-se questões relevantes no processo educativo - que se passa a visualizar o papel desencadeador que o teatro representa nos processos transformadores em que a escola está inserida.

Giroux (1997) pesquisa sobre os processos sociais em sala de aula, e destaca o papel de socialização da escola, nos quais, segundo ele, os indivíduos aprendem a conviver uns com os outros, o que tende a viabilizar a construção de conhecimentos que vão além da própria escola. Trata-se de conhecimentos relacionados com a função social do indivíduo no mundo.

No contexto atual, no qual a escola se constitui como um espaço privilegiado de processos coletivos, Giroux observa que:

[...] avaliando o trabalho uns dos outros, atuando como líderes de pares, e propondo e participando das discussões, os estudantes aprendem que ensinar não se baseia em abordagens pedagógicas intuitivas ou imitativas. Em vez disso, ao estabelecer-se uma relação de trabalho íntima com

professores e colegas, os estudantes têm a oportunidade de compreender que um corpo analítico e codificado de experiências é o elemento central de qualquer pedagogia (GIROUX, 1997, p. 72).

De acordo com isso, observo também, na fala da professora Rosa, ênfase no papel social que o teatro desempenha nos processos de construção de conhecimento na escola. Conforme o seu relato sobre os objetivos de suas aulas de teatro,

[...] essa coisa do aluno conseguir chegar à frente da turma e não ter vergonha de falar, não ter vergonha de expressar ideias, de gaguejar e tudo o mais. É bem isso, de tornar ele melhor socialmente, além do conhecimento (ROSA).

Observa-se nesse relato de Rosa uma preocupação pedagógica em compreender como se presentifica a relação entre teatro e educação nas experiências vividas pelos sujeitos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, pesquisar o teatro na escola significa acolher ações coletivas, abordar conceitos que operam na forma de como nos comunicamos, nos expressamos e nos relacionamos com o mundo, ou seja, reconhecer nas práticas docentes novos olhares que provocam mudanças nas relações sociais travadas no espaço escolar.

Aliada a essa concepção acerca do fazer teatral, compreendido como forma de socialização na escola, enfoco alguns registros (que constam no meu diário de campo) das aulas de teatro do professor Gerânio, nas quais observei a sua preocupação em promover e reconhecer mudanças comportamentais nos participantes a partir das práticas teatrais.

Nessa perspectiva, Gerânio interroga aos seus alunos: “O que modificou em suas vidas com o teatro?” A partir dessa pergunta reflito sobre alguns aspectos da aprendizagem relacionada à experiência teatral, mediante a transcrição de três respostas fornecidas por três alunos que me chamaram mais a atenção:

Melhorou o relacionamento no grupo.
Estamos aprendendo sobre a vida de artistas como Van Gogh²⁵.
Melhorou a concentração.

Considero que as tentativas dos alunos de responderem a uma pergunta bastante complexa revelam a dificuldade de se perceber as mudanças pelas quais

²⁵ Gerânio é professor da disciplina de Artes desses alunos. Assim muitos misturam um pouco as aulas de Artes, no caso, artes visuais, com as aulas de teatro, que ocorrem no turno inverso às atividades de classe, que são ministradas pelo mesmo professor. Este foi um esclarecimento feito que fez Gerânio, após constatar que a maioria das respostas estava relacionada às aulas de artes visuais.

todos parecem estar passando. As respostas misturam-se, no esforço de captar os sentidos do momento presente; e assim desenham-se os aspectos mais visíveis de seus aprendizados.

A complexidade da pergunta me fez lembrar os momentos de silêncio ou vazio que se instalam quando me questiono o porquê de se fazer teatro e o que o teatro representa na minha vida hoje. Não é o caso de respondê-las, porque elas transcendem esse momento. E é por isso que entendo um pouco as respostas encabuladas das crianças, pois estamos falando de “aprendizados humanos” que podem, ou não, ser mobilizados pelo teatro.

O professor Gerânio relatou que, no início do ano letivo, os alunos tinham algumas dificuldades para relacionar-se em grupo, muitas das quais, com as aulas de teatro, por meio de conversas e negociações, foram superadas. Além disso, destacou o fato de muitos dos seus alunos trazerem problemas pessoais para as aulas. Para ele, a experiência com o teatro provocou mudanças sensíveis na forma de os alunos relacionarem-se uns com os outros, fazendo com que ele investisse em proporcionar momentos reflexivos por meio do fazer teatral. Na concepção do professor, com:

[...] os exercícios que têm nas oficinas de teatro, o aluno vai aprender a se conhecer; o aluno vai aprender a ouvir o outro; e também aprende que tipo de sociedade ele vive. Fazer pensar sobre o que ele está fazendo, sobre o lugar em que ele vive, será que é um bom lugar? É um lugar justo? Um lugar injusto? Que tipo de sociedade eu vivo? Como eu me vejo dentro desta sociedade? Acho que mesmo com as crianças estas questões acontecem. Eu acho que ele vai criar um leque, uma visão maior das coisas, uma visão mais adequada do mundo, uma visão mais crítica do mundo (GERÂNIO).

As considerações traçadas pelo professor esboçam algumas pistas que me permitem sublinhar as interações sociais refletidas nas práticas teatrais na escola e suas tensões, pois desencadeiam processos singulares que encorajam os sujeitos a falarem de si e a expressarem seus desejos e angústia num contexto coletivo de experiências.

A pertinência dessa reflexão se faz presente no pensamento de Desgranges (2003, p. 17) sobre a estreita relação entre teatro e educação, na qual o teatro representa um “importante instrumento educacional” que amplia o debate na busca de uma compreensão da função social que o teatro promove por meio do seu exercício crítico e criativo nos espaços coletivos da escola.

Ter a experiência teatral da sala de aula como forma para compreender o seu significado cultural e educacional significa também trilhar um caminho pontuado por dúvidas e incertezas, ou seja, consiste em passear no terreno provisório do conhecimento - provisório porque o estamos reinventando cotidianamente por meio das experiências que perfazem a nossa história.

A história é social e coletiva, sendo resultado da capacidade humana de acolher e ressignificar os fatos que tocam a sua existência, desenhada por uma atitude crítica e vigilante de seus atos presentes.

Nesse sentido, é relevante observar como o fazer teatral no espaço escolar constitui-se num acontecimento cultural na comunidade local que, ao acolher as suas práticas, sinaliza uma vontade de ampliar o papel social da escola como sendo um lugar de interações, experimentações e vivências significativas. O professor Gerânio deixa isso explícito na sua fala sobre as mudanças comportamentais dos alunos e da comunidade em função das práticas teatrais na escola. Para ele:

[...] o que mudou, principalmente nas crianças, é o fato de conseguirem lidar um com o outro menos mal do que antes. Mas ainda não chegamos lá, assim, de ter um tratamento ideal um com o outro, de respeito, de conseguir dialogar, e simplesmente ouvir o outro. Eu acho que isso é a maior mudança. Não que eles conseguem fazer isto, direto e sempre, mas eu acho que agora, quando eles mesmos não fazem isto, alguns se dão conta: "calma, me deixa falar primeiro, me ouve" (GERÂNIO).

Percebo na narrativa exposta por Gerânio uma problemática central, que é fazer com que o aluno consiga "dialogar" e "crescer como pessoa". E isso, de certa forma, reflete na maneira como ele é visto pelos pares, pelos familiares e demais membros da comunidade escolar, pois um dos objetivos do teatro na escola é desenvolver conhecimentos artísticos por meio de atividades culturais que incluam a comunidade em geral. De acordo com Gerânio, a escola tem condições físicas e sociais de promover um debate acerca da importância da cultura na formação humana e torná-la reconhecível nos seus espaços público e privado. Gerânio observa que:

[...] em termos de cultura, o bairro não oferece. E eu acho que isso acontece em todo Lajeado: não tem muita opção cultural. Então eu acho que a oficina de teatro é uma forma de deixar mais próximo eles das artes cênicas ou saberem mais sobre isto, o teatro (GERÂNIO).

A crítica de Gerânio vai além da realidade específica de sua escola, pois ele vislumbra, na sua experiência como professor, uma possibilidade de tornar o teatro uma arte acessível e reconhecida pelo público por sua capacidade de ampliar o

desenvolvimento humano no que diz respeito ao domínio do sensível e do imaginário. Percebe-se também um desejo do professor em relação à formação de plateia com laços mais estreitos com a cultura escolar por meio do teatro, promovendo com isso um aprendizado. Nesse sentido, ele considera:

Pra falar a verdade, o fato de estarmos apresentando, estarmos ensaiando uma peça, eu acho que é pra fazer este vínculo com a comunidade, com os pais do bairro. Eu acho que antes isso tinha muito pouco. A não ser o diálogo com os meus alunos de teatro tinha com o pai, que contavam e que diziam as suas experiências de teatro. Mas até que o meu objetivo não era apresentar uma peça: era fazer eles mais inteligente. Talvez este vínculo possa existir agora com a apresentação de uma peça (GERÂNIO).

Esse processo de aprendizagem no território da experiência por meio das narrativas coletivas dos professores vem ao encontro do pensamento de Desgranges (2003, p. 173) acerca do diálogo entre a obra artística e seu vínculo com a experiência cotidiana. Para o autor,

A arte lança o contemplador ao encontro da vida, sempre de maneira surpreendente, inesperada. A compreensão da obra passa pelo necessário diálogo com a experiência cotidiana; essa elaboração reflexiva não se processa, contudo, sem esforço. Descobrir o prazer dessa análise é aprender a ser espectador, a tornar-se autor de histórias, fazedor de cultura. Um prazer que, como experiência pessoal, única e intransponível, pode ser aprendido, mas não ensinado. Assim, formar espectadores consiste em provocar a descoberta do prazer do ato artístico mediante o prazer da análise.

Desgranges reconhece a importância da experiência estética no cotidiano, do “diálogo com a experiência cotidiana” como forma de valorizar o caráter extensivo de práticas docentes, como as de Gerânio, nas quais o teatro promove uma preocupação geral humana. Nessa perspectiva, o teatro é considerado um bem público que surge do desejo de presentificar as experiências de vida e de provocar situações de descobertas.

Abordar a questão do papel social exercido pelo teatro sob o ponto de vista dos processos coletivos dos professores não se constitui numa tarefa fácil. Deve-se considerar que as situações promovidas pelas práticas observadas e analisadas merecem um olhar atento e uma escuta sensível por parte de todos os sujeitos envolvidos na trajetória desenhada na escola, a fim de que elas possam contribuir de forma significativa para o aprendizado dos participantes.

Nessa perspectiva descrevo a seguir depoimentos da professora Jasmim acerca do processo de aprendizagem realizado por meio do teatro, que me possibilitaram ressaltar nesta análise as possibilidades transformadoras do teatro nos sujeitos e nos espaços sociais pesquisados.

De acordo com o relato da professora, o interesse pelo teatro na sua escola surgiu da necessidade de “oferecer alguma coisa no turno oposto ao das atividades de classe para os nossos alunos”. Segundo ela: “porque aqui no bairro não tem nada”. Ou seja, a carência de atividades culturais e artísticas enfrentadas pela comunidade foi a sua primeira preocupação. Percebo na sua fala inicial uma postura semelhante à do professor Gerânio, analisada anteriormente, quanto ao reconhecimento do papel social e cultural que a escola pode exercer no âmbito do bairro, em parceria com a comunidade em questão.

Sendo assim, Jasmim ressalta o apoio e o incentivo da comunidade a eventos artísticos promovidos pela escola e em especial pelo grupo de teatro que ela coordena:

Os pais vêm em cada evento e a gente comenta que cada vez mais os pais e a comunidade estão vindo. Não sei por que, talvez porque não se fazia isto antes, não se parava, essa coisa de também de trazer para eles o que se fazia na escola. O que a gente está contando muito agora é com o apoio das mães. Agora nós estamos montando uma peça pequeninha e foi uma avó que comprou os tecidos e costurou as roupas. Então isto é legal, da família valorizar (JASMIM).

A professora problematiza uma função importante da sua prática docente, relacionada à comunidade específica, e confirma que o teatro vem desempenhando um papel relevante na produção e no compartilhamento do conhecimento pelos alunos e pela comunidade.

Nessa perspectiva Strazzacappa (2006, p. 26 e 27) reconhece que não se deve menosprezar as apresentações para os pais na escola. Conforme a autora:

Não podemos nos esquecer de que a educação estética dos pais se faz nas apresentações dos filhos. Muitas vezes a apresentação de final de ano do filho se resume na primeira e única experiência estética dos pais. Professores, diretores, cientes dessa situação, não podem permitir que essa oportunidade seja desperdiçada. Ao mesmo tempo em que se prepara a criança para subir ao palco e se apresentar, é preciso preparar os pais para se sentarem na plateia e ser público. Deve-se falar da importância de chegar na hora e respeitar o momento da apresentação, não se levantando para tirar fotos, atrapalhando os demais. Os pais devem saber que estão na plateia para assistir a um espetáculo completo, não apenas para ver o seu filho dançar.

Jasmim chama a atenção para uma das sensíveis mudanças ocorridas no meio escolar, observada na postura dos seus próprios colegas professores em relação à valorização das atividades artísticas e culturais. Quando indagada sobre tais mudanças, a professora responde:

Eu não sei, eu sinto diferente. Especialmente neste ano, quando a gente propõe alguma coisa, até, às vezes, tem muitas expectativas. Isso eu também me preocupo, porque não é o nosso objetivo fazer teatro para

mostrar. Quando tem alguma coisa, as meninas, elas gostam e eu gosto também de mostrar o trabalho delas. Mas tem que saber lidar com estas expectativas que os colegas estão colocando, porque daqui a pouco o teatro é só para isso (JASMIM).

Nesse sentido, considero que, para aprender a lidar com as expectativas dos professores e alunos, parece ser preciso um olhar atento sobre os processos criativos na sala de aula, e uma ação pedagógica que se proponha a valorizar e sustentar a relação dinâmica e provisória do trabalho artístico. A concentração dos objetivos das aulas da professora Jasmim parece não se deter unicamente em resultados acabados, pois eles se constituem em diferentes e sensíveis desdobramentos sociais acerca do papel que o teatro representa na escola.

Ryngaert (2009) foca a sua atenção no caráter provisório do jogo dramático, reconhecido por perfazer uma dinâmica “em andamento” que não se encerra em possibilidades definitivas; muito pelo contrário, abre caminhos e desafios para todos que se permitirem dialogar com essa experiência coletiva.

Nesse sentido, acrescento as palavras do autor, que contribuem para o avanço deste debate:

Se a finitude é um valor tranquilizador na pedagogia tradicional, o jogo autoriza tentativas e formas flexíveis que abrem outras portas. [...] continuo pensando que uma das perspectivas das oficinas consiste em definir, em cada circunstância, formas de ‘apresentação’ que diversificam os rituais de acordo com os objetivos estabelecidos pelo grupo (RYNGAERT, 2009, p. 31).

Os resultados dos trabalhos criativos dos alunos, quando levados ao público, refletem uma parcialidade do que acontece durante todo o processo investigativo de elaboração cênica, pois quer provocar um diálogo que venha acrescentar novos valores ao trabalho, possibilitando a sua reinvenção. Acerca disso, Ryngaert (2009, p. 33) entende que “a linguagem artística não garante a clareza da mensagem. Por seu estatuto, o artista é um inventor capaz de propor ao público formas inéditas e desconcertantes que o colocam fora das leis da comunicação tradicional”.

Jasmim refere-se às transformações graduais que o exercício teatral vem provocando na sua escola, principalmente no que diz respeito ao processo de recepção:

Eu acho que está mudando é esse olhar das pessoas verem o quanto o teatro pode contribuir na escola e na sociedade. Devagarzinho a gente vai com estes alunos, com os grupos pequenos e de repente a gente vai conseguindo ampliar este olhar, esta valorização. Porque eu vejo este crescimento e até a gente diz que quer alunos criativos e autônomos. E eu vejo que no grupo de teatro tem bastante. E isso é porque a gente vai dando este espaço (JASMIM).

A valorização das artes cênicas pela comunidade consiste numa conquista que está acontecendo de forma lenta, mas por meio de um trabalho sistematizado, no qual é valorizada a interação social como alternativa para ampliar os conhecimentos produzidos por meio da experiência teatral.

Ao conferir espaço para processos de conhecimentos que se constituem em experiências vivas, no caso o teatro, a escola torna-se capaz de mobilizar novas ações pedagógicas que venham contribuir para mudanças sensíveis no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, considero o pensamento de Salles (2009, p. 17) sobre a construção do objeto artístico sob o ponto de vista da sua incompletude. Para a autora, “um artefato artístico surge ao longo de um processo complexo de apropriações, transformações e ajustes”.

O processo criativo mobilizado nas aulas de Jasmim move-se numa trajetória irregular e maleável, sujeita a renovações constantes, que tem ressonância em outras práticas pedagógicas observadas, como, por exemplo, nas aulas da professora Camélia.

O teatro como exercício de socialização é visivelmente observado tanto nas práticas teatrais de Camélia como a partir de seus relatos, que deixam transparecer as atitudes de incentivo da escola e da comunidade para com o projeto teatral desenvolvido pelos alunos sob sua coordenação. Segundo ela:

A direção sempre apoiou bastante e a comunidade sempre vinha prestigiar. Eles gostavam quando os filhos apresentavam. Sempre estava cheio de público. O teatro, ou outro evento na escola com apresentações, é um jeito de chamar os pais, uma espécie de “chamarisco”, porque, se fosse só entrega de pareceres, os pais não viriam e, como é uma questão cultural, eles vêm. E, quando tu chamas um pai na escola e não vai falar mal da criança, não vai falar que ela está fazendo isto ou aquilo e mostrar o outro lado que está sendo trabalhado na escola, os pais vão. Eles gostam de verem o seu filho apresentando (CAMÉLIA).

Ressignificar a presença dos pais na escola por meio de eventos artísticos nos quais os filhos são protagonistas é uma forma pedagógica encontrada pelos professores de promoverem uma reflexão acerca do crescimento pessoal dos alunos nas suas relações sociais cotidianas - transformações ocorridas a partir das experiências teatrais nas aulas da professora Camélia.

Nessa perspectiva, acrescento algumas particularidades de participação dos pais, reconhecidas pela professora no seu depoimento:

Apesar das diversas e diferentes realidades, mesmo achando que os pais não se preocupam, mas eles se preocupam sim, eles querem ver seus filhos se apresentando. Eles têm orgulho disto e estão lá. A gente sempre fazia um teatro e depois entregava os pareceres avaliativos e os pais comentavam que o filho mudou depois de ter começado a fazer teatro e antes não era assim, ele não tem mais vergonha de falar, mudou o tom de voz, está falando mais alto e mais claro. Eles comentavam isto com os professores e o teatro chamava os pais e mostrava o lado bom dos alunos (CAMÉLIA).

A professora parece defender a ideia de que o teatro viabiliza uma aproximação entre os pais e a escola, promove um acesso ao aprendizado dos alunos envolvidos, pois mesmo que, em certos momentos, os pais deixam transparecer certo distanciamento com o que acontece na escola, é possível considerar que o teatro vem potencializando uma função social e integradora de ações culturais e coletivas no espaço escolar.

Nesse sentido, de acordo com Strazzacappa (2006, p. 26 e 27): “o espetáculo levado ao palco deve ser motivo de prazer para os pais, e não fazer parte de uma rotina. O espetáculo deve envolvê-los na magia cênica, ser efetivamente uma experiência estética”.

Ao refletir acerca das relações entre teatro e a prática pedagógica, Santos (2002) vislumbra novos desafios à educação na contemporaneidade, o que implica um olhar atento às abordagens do ensino do teatro desenvolvidas na escola, por meio de sua prática e de sua recepção. Sob essa perspectiva:

[...] o teatro passa a ser compreendido como mais um instrumento de ação sobre a realidade, o que exige do professor, além do domínio teórico-prático da arte teatral e dos fatos referentes a ela (a história das suas idéias e obras, bem como a sua evolução na arte e na educação), a interação com as manifestações culturais a ela assimiladas pelas crianças, para que a sua ação pedagógica, na estreita relação com os interesses e desejos dos seus alunos, possa significar compreensão, ampliação e transformação do mundo (SANTOS, 2002, p.47).

A obra de Giroux (2003) traz uma reflexão aguçada acerca dos procedimentos educacionais que contribuem para um aprendizado crítico e responsável, que possibilitam transformações sociais nos sujeitos e nos espaços de convívio entre eles. De acordo com o autor:

A cultura é o terreno da contestação e da acomodação, assim como o local onde os jovens e outras pessoas imaginam sua relação com o mundo; ela produz as narrativas, as metáforas e as imagens para construir e exercer uma poderosa força pedagógica sobre a maneira como as pessoas pensam a respeito de si mesmas e de seu relacionamento com os outros (GIROUX, 2003, p. 155).

Desencadear processos sociais por meio das práticas teatrais na escola é o que considero como sendo um dos desafios que permeiam as experiências coletivas dos quatro professores pesquisados. Conforme narrativas desses professores, essa ação representa um ponto de partida para as crianças e os jovens reinventarem de forma crítica e criativa o seu cotidiano.

O que procurei enfatizar nesta parte da análise são os processos de partilhas e trocas desencadeados pelas práticas teatrais dos professores investigados, com o objetivo de compreender as relações sociais que promovem novos olhares e novas formas de interação entre os sujeitos, reconhecendo nelas um movimento semelhante ao da vida, ou seja, percebendo nos processos criativos uma relação dinâmica, pautada por situações imprevisíveis, desafios e buscas de possibilidades de ação no mundo.

3.2 No território da apropriação

Neste segundo momento de análise situo as práticas teatrais na escola, a fim de reconhecer como acontecem os processos de apropriação no espaço escolar e de compreender de que forma eles são conscientes e assumidos como tal pelos seus sujeitos. Busco, portanto, reconhecer no fazer teatral recurso didático para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento que integram o currículo escolar.

Identifico nos princípios que norteiam as práticas teatrais das professoras Rosa e Camélia algumas características que são valorizadas quanto ao seu papel instrumental. Trata-se do teatro que se pratica em parcerias com outras disciplinas, como recurso didático para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento na escola.

Para compreender a relação pedagógica que se instala nas práticas teatrais na escola, dialogo com as ideias de Certeau e Giroux acerca dos modos de reinventar o cotidiano por meio de ações sociais e coletivas promovidas pelo fazer teatral.

Para Certeau (2008, p. 38), “o cotidiano se inventa com mil práticas de caça não autorizada”. Dessa forma, a apropriação do teatro como forma de produção de conhecimento na escola se constitui num exercício de liberdade criativa que as práticas teatrais agenciam nos sujeitos e nos espaços sociais.

Nesse contexto, o espaço escolar constitui-se num local de saberes e fazeres plurais, no qual o conhecimento vincula-se às maneiras de como as práticas pedagógicas são pensadas e desenvolvidas pelos sujeitos que interagem nesse espaço. Como aponta Giroux (1987, apud GADOTTI, 2008, p.199), “os professores trabalham sob restrições, mas dentro desses limites eles estruturam e moldam as experiências de sala de aula, e precisam ser auto-reflexivos com relação a que interesses servem tais comportamentos”.

Percebo, a partir do estudo da obra de Certeau e Giroux, que o ofício do pesquisador estende-se para além dos registros apontados: ele se instala nas partes errantes que interpreta à luz das práticas “de caça não autorizada” nos processos criativos investigados neste estudo.

A questão que se coloca é compreender a tessitura dessa relação como procedimento pedagógico para a construção de conhecimento em teatro nas aulas dos professores investigados e seus desdobramentos nos processos criativos dos alunos.

Por meio dos depoimentos da professora Rosa, obtidos na entrevista, pude compreender que o fazer teatral realizado por ela na sua escola começou a delinear-se a partir da proposta de modificar a própria ideia de teatro que até então se propagava, pois alguns alunos participavam das oficinas teatrais apenas para passar o tempo, sem qualquer outro comprometimento.

Esse foi o grande investimento de Rosa na sala de aula, pois a sua concepção de teatro na escola relaciona-se à de que o fazer teatral se constitua numa forma de “apropriação do conhecimento”. Segundo ela, o teatro na escola serve para:

[...] mostrar a seriedade que tem o teatro, o quanto ele é proveitoso para todas as outras áreas, oral, expressiva, postura, entrosamento, jogo de olho. Tu transmitir a tua mensagem, a desinibição, e a apropriação do conhecimento, porque, de uma maneira mais suave, gostosa, tu lês um texto e tu consegues obter um monte de conhecimentos em todas as áreas, sejam eles nas Exatas, Português, História, Geografia. Tu consegues obter de uma maneira gostosa, porque o texto teatral dá isso, esta coisa leve (ROSA).

Minha intenção é demonstrar que o aprendizado teatral analisado neste momento parece estar atrelado a outros processos educacionais na escola. Sendo assim, ele pode ser definido, como experiência, de acordo com os propósitos que lhe são dados. Desse modo, considero importante estar atenta à forma como se dá a interação entre os interlocutores do fazer teatral (os demais profissionais

envolvidos com os alunos: professores das outras disciplinas e equipe pedagógica em geral), de modo a promover o aprendizado ou a contribuir com as diversas áreas do conhecimento produzido na escola.

Segundo a professora Rosa, na escola em que atua é difícil realizar trabalhos em conjunto com os professores, pois ela identifica algumas resistências quando são propostos trocas e diálogos entre as diferentes áreas de conhecimento. Ela considera que a prática teatral veio contribuir como um instrumento facilitador no acesso às diferentes disciplinas para promover novos conhecimentos. Para melhor exemplificar esse contexto, transcrevo a fala de Rosa sobre as relações do teatro desenvolvido na sua sala de aula com as outras áreas do conhecimento:

[...] eu tenho procurado fazer com que um conhecimento se ligue a outros, e o teatro veio me “abrir” mais. Eu acho que não dá para ter compartimentos na escola, do tipo: “eu sou disso”, “eu fico no meu compartimento”. Eu acho que é preciso ter um jogo e no início do ano eu comecei assim: “Gurias, o que vocês estão trabalhando em História, Geografia? Quem sabe a gente faz assim”. Elas ficaram um pouco resistentes no início, mas, depois de algum tempo, elas vieram me falar: “Eu estou trabalhando o Renascimento, quem sabes tu trabalhas Renascimento?” (ROSA).

Observo, nesse discurso, a vontade docente de desencadear um movimento de integração entre os conhecimentos produzidos na escola e a experiência estética provocada pelo fazer teatral. Entendo que esse desejo, nada simples, pode levantar novas questões acerca dos objetivos do teatro na escola.

Nesse sentido, retomo as reflexões de Certeau (2008) acerca dos processos de apropriação que alimentam a produção de conhecimento, valorizando e ampliando o aprendizado na escola. O autor reconhece nas “artes do fazer” uma oportunidade de instaurar um jogo criativo nas relações travadas entre os sujeitos e suas maneiras de assimilar os bens culturais produzidos. Nessa perspectiva, considero que a reflexão sobre os usos e as maneiras como as práticas teatrais são apropriadas pelos professores para ampliar a sua função pedagógica na escola constitui numa força de resistência aos modelos previsíveis que teimam em circular nas práticas sociais cotidianas. Tais “maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (CERTEAU, 2008, p. 41).

No cotidiano escolar, o processo de apropriação vincula-se às condições do sujeito de imprimir significado às relações e às experiências, sejam elas educativas

ou culturais. Dessa forma identifico nas narrativas dos professores os usos didáticos do teatro na escola.

Sobre esse item transcrevo parte do depoimento acerca da ação pedagógica da professora Rosa, no seu esforço de utilizar o teatro como forma de tornar os conhecimentos mais prazerosos e significativos para os alunos.

Nas aulas de teatro a gente aprende muito. [...] colocar o aluno num contexto histórico para saber o porquê era isso naquela época e como surgiu tal maneira de expressar. Como agora nós estamos trabalhando o teatro do absurdo, então é saber o porquê era assim. Por que a comédia é desse jeito? Por que drama é assim? O pastelão, por que é feito de tal maneira? Então, assim, ensinar não só a parte do recreativo, mas que eles consigam através do recreativo obter conhecimento e não só obter, conseguir passar o conhecimento através da expressão deles (ROSA).

A visão da professora acerca dos conteúdos contextualizados na sua sala de aula permite compreender a relevância do trabalho teatral para a apropriação de conhecimentos de diferentes áreas, por meio de saberes e fazeres cênicos.

Da mesma forma que a professora Rosa apresentou situações de aprendizagens delineadas a partir de uma proposta de integração entre o fazer teatral e as outras áreas do conhecimento curricular, a professora Camélia referiu-se à organização das suas práticas teatrais, nas quais o teatro “torna-se um parceiro” da aprendizagem dos alunos e dos professores.

Os objetivos das aulas de teatro de Camélia delinearam-se a partir da proposta de incentivar meninos e meninas a trabalharem juntos, para que superassem as tensões provocadas pelas questões de gênero. Com o passar do tempo, o teatro foi ganhando diferentes espaços e desafios expressos em novos desejos e objetivos, o que viabilizou que sua prática fosse incluída na grade curricular como atividade de classe.

Quando o professor Daniel se vestiu de mulher, as coisas mudaram. Os meninos viram que não é porque ele colocou roupa de mulher que ele virou mulher. A partir daí eles começaram a ver e começaram a se divertir com tudo. Eu acredito que, para aquelas crianças, esse pouco tempo que a gente trabalhou, que foi um ano e meio, com toda essa intimidade, mudou muito para aquelas crianças. E até para gente, a gente sempre aprende alguma coisa nova. Mas, para as crianças, eu acho que foi muito importante, foi muito bom e eles aprenderam muitas coisas (CAMÉLIA).

Camélia registra as mudanças que ocorreram na escola e na aprendizagem dos alunos por meio de práticas teatrais nas quais o investimento foi promovido para trabalhar as questões de gênero que se impunham na sala de aula tencionando as relações entre os seus sujeitos.

Segundo a professora, o projeto de teatro desenvolvido na escola em que atua gerou outros desdobramentos nas relações com as outras áreas do conhecimento, ou seja, em disciplinas como a Língua Portuguesa, a História, além da Educação Física e da Educação Artística, que se apropriaram do fazer teatral para envolver os alunos em novos contextos de aprendizagens e parcerias. A esse respeito, ela comenta:

Trabalhamos também com a língua portuguesa, pois os alunos tiveram que escrever as peças teatrais. Então ali já entrou o professor de Português que trabalhou junto com eles a questão de trabalhar a escrita. Com o professor de História foi trabalhado a questão de se pesquisar os fatos da história na qual os alunos estavam criando. Se nós tivéssemos continuado com este projeto de teatro, eu acredito que outras áreas de conhecimento fariam parte. A gente iria conseguir envolver outras disciplinas, se tivéssemos continuado o mesmo tipo de trabalho. Eu acredito que a gente iria ter conquistado todos para trabalharem juntos (CAMÉLIA).

Observa-se, a partir do comentário de Camélia, que as experiências criativas dos alunos não se restringiam exclusivamente às suas aulas, mas continuavam ecoando e deixando marcas de significação na medida em que eram compartilhadas e sustentadas pela comunidade escolar.

Tais práticas ganham força quando se aventuram deslocar-se para outras áreas, gerando novas provocações. No entanto, o trabalho conjunto exige continuidade, o que, na observação de Camélia, nem sempre é possível, pois “os professores e a direção dão tudo. Te incentivam a fazer tudo, mas não continuam. Não têm aquela continuação”.

A professora traz um olhar crítico e reflexivo acerca da falta de continuidade das práticas teatrais na sua escola e ressalta a relevância do trabalho em parceria. Para ela, o trabalho em conjunto com o professor de Educação Física, realizado simultaneamente com as aulas de teatro com o professor e ator Pablo Capalonga, promovido pela Secretaria de Educação do município, oportunizou nova dinâmica nas suas práticas. Camélia explica o funcionamento da relação estabelecida:

Como é uma escola de ciclos, os ciclos estavam todos juntos, I, II e III ciclos. Então o professor referente ficava na turma e nós tirávamos alguns alunos e formávamos grupos dos menores e dos maiores. Assim, trabalhávamos eu e o professor de Educação Física, e foi muito bom. Junto no curso com o Pablo, com as aulas que nós estávamos tendo, as técnicas e tudo o que a gente via lá, a gente aplicava com os alunos com algumas mudanças, pois eles eram crianças e no curso nós éramos adultos (CAMÉLIA).

Gerar novas inquietações e desdobramentos a partir do fazer teatral significa valorizar a construção do conhecimento relacionada a processos de apropriação de

saberes e fazeres. Morin (2008, p.108) reflete sobre o aspecto cíclico da produção de conhecimento valendo-se dos seguintes termos:

[...] somos simultaneamente produzidos e produtores. A ideia recursiva é, portanto, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

Os depoimentos dos professores com quem conversei apontam para o caráter circular e extensivo do papel desempenhado pelo teatro como recurso didático, que se reconhece pelo movimento de idas e vindas, que desenha caminhos diversificados e também provisórios nos quais os indivíduos são levados a refletir sobre as suas histórias a redefinir espaços, a tornarem-se suscetíveis a mudanças, a instalar-se num território de apropriações.

Analiso a riqueza das narrativas observadas como parte de processos ao mesmo tempo singulares e sociais, capazes de influenciar as formas como as pessoas pensam em relação aos recursos didáticos oferecidos pelas práticas artísticas na escola.

Para Giroux (2003, p. 44), a educação pode ser política, na medida em que suas práticas sociais são significativas, ou seja, quando coloca os conhecimentos produzidos a serviço de relações humanas transformadoras. O autor assim chama a atenção para o papel fundamental do professor na nossa sociedade:

Assumindo o papel de intelectuais públicos, os educadores podem começar a estabelecer as condições pedagógicas para que os estudantes sejam capazes de desenvolver um senso de perspectiva e de esperança para reconhecerem que a maneira como as coisas estão não é a maneira como elas sempre foram ou que devem necessariamente ser no futuro. Especificamente sugere que os educadores desenvolvam práticas educacionais que sejam informadas por uma linguagem de crítica e possibilidades.

Nesse sentido, entendo a experiência teatral promovida pelos professores como algo que torna visível os percursos pedagógicos traçados no cotidiano escolar, que propicia nos sujeitos e nos espaços sociais em que são inscritos possibilidades de agenciar novos saberes e novas formas de apropriação com o conhecimento construído.

O exercício de localizar nas histórias narradas de Rosa e Camélia os usos e as finalidades de suas práticas teatrais na escola traz a perspectiva de dialogar com as relações que estabelecem entre o fazer teatral e os processos pedagógicos na sala de aula. Transformar esses locais em práticas sociais requer, de acordo com

Certeau, “mil práticas inventivas” que abre novos caminhos e maneiras de apreender os saberes e fazeres por meio do teatro.

O foco desta análise almeja explicitar possíveis caminhos no território da apropriação do fazer teatral como estratégia para a construção de conhecimentos no espaço escolar, caminhos que contribuam para ampliar as relações pedagógicas nas quais as práticas teatrais estão inseridas.

Questiono a forma como as experiências teatrais são produzidas e legitimadas no interior da dinâmica escolar valendo-me do pensamento de Giroux acerca das condições que definem a cultura escolar. Na sua perspectiva,

[...] como locais de contestação e produção cultural, as escolas incorporam representações e práticas que promovem, bem como inibem, o exercício de agência humana entre os estudantes. Isto fica mais claro quando reconhecemos que um dos elementos mais importantes em funcionamento na construção da experiência e subjetividade é a linguagem (GIROUX, 1987, p. 205).

O valor mais agregado de sentidos nas práticas descritas se desenvolve mediante ações inscritas em territórios de apropriações no espaço escolar que anunciam novas formas de se pensar o teatro a partir de práticas que reconheçam em seus processos uma dinâmica que vai além da expressão pessoal, ou seja, uma aprendizagem que acolhe os inventários pessoais dos alunos e dos professores num exercício de cidadania.

3.3 Desejo de estar com o outro

Neste terceiro momento analiso a contribuição pedagógica que a experiência teatral promove nos sujeitos como sendo fonte de convívio. Reconheço nas práticas teatrais dos professores uma trajetória pontuada pela valorização do “estar junto” - o fazer teatral constituído por meio de elos formados entre os sujeitos e, com isso, o desejo de conviver com o outro.

A seleção que faço dos depoimentos fornecidos nas entrevistas realizadas com os professores Rosa, Gerânio, Jasmim e Camélia tem por objetivo levantar alguns aspectos relevantes a serem analisados a seguir. Nesse sentido, suas narrativas apontam para a compreensão dos vínculos afetivos e educacionais promovidos nas suas aulas.

A prática do teatro, por meio dos personagens, cenários e enredos criados no seu universo fictício, pode propiciar o conhecimento de novas realidades e, com

isso, a experimentação de novas formas do indivíduo se relacionar com os outros e com os fatos da vida. Tais experiências são fontes de invenção e prazer, pois se desligam do imediatismo e das cobranças do cotidiano, e permitem o trânsito por tempos e espaços que se deseja explorar.

Nesta perspectiva do teatro como fonte de prazer, reconheço na obra de Freire (2003) algumas relações entre o ato de ler e suas possibilidades de desencadear experiências prazerosas nesse processo. Para o autor, o exercício de ler está intimamente ligado a um “ato de amor”, que traz consigo “certo prazer”, certa felicidade de apreender a realidade pela leitura. Conforme Freire (2003, p. 58):

[...] o que me fascina ao ler bons livros é descobrir o momento em que o livro me possibilita ou ajuda a melhorar o entendimento que tenho da realidade, do concreto. Em outras palavras, para mim, a leitura é importante na medida em que os livros me dão um determinado instrumento teórico com o qual eu posso tornar a realidade mais clara com relação a mim mesmo.

Para Chacra (1991), o jogo dramático representa uma forma espontânea e lúdica de as crianças brincarem, que lhes possibilita uma relação afetiva, necessária ao “desenvolvimento do pensamento”. Conforme a autora, “o reconhecimento de que o princípio do teatro é o jogo, e que o símbolo dramático é o que o identifica, vem levando os educadores a olharem o jogo dramático como um modo genuíno de expressão artística” (CHACRA, 1991, p. 105 e 106).

Na concepção da professora Rosa, a aula de teatro se constitui numa atividade prazerosa, pois nela

[...] tu consegues obter os conhecimentos do mundo de maneira suave, de maneira gostosa. Tu estás falando de um texto que fala de um acontecimento muito grande e tu nem sentiste e aprendeste. Tu não sentiste aquilo, aquilo era gostoso, e é uma oportunidade de oportunizar o aluno a isso (ROSA).

Tal narrativa traz a ideia de que os conhecimentos produzidos por meio do teatro são resultados de processos que envolvem um ato prazeroso, ou seja, de acordo com Rosa, para se fazer teatro, “a pessoa tem que querer - eu pelo menos acho. Tem que ser uma coisa que tu tens que gostar”. É tanto realizar um “ato de amor” quanto desencadear processos de “expressão artística”.

Quando questionada sobre as suas primeiras experiências em teatro e sobre quais sentimentos a moveram para essa atividade, a professora revelou:

Eu me lembro do tempo de escola. Já de pequenina eu já gostava de teatro. O que eu lembro mesmo foi na quinta série, numa escola estadual bem pequeninha, e ali, no turno da tarde, tinha um grupo de teatro. E foi então que a bibliotecária me convidou para participar. Aí eu me “achei” e

desde lá é a minha paixão. Eu sei que no final de ano fiz a “Emília”. Foi demais! Sinto muita saudade. Está em mim este gostar, pois eu não tenho formação específica em teatro, mas faço oficinas e, muitas vezes, quando tem alguma coisa relacionada ao teatro, eu escolho esta. Mas, assim, vou fazendo do jeito que acredito, do jeito que gosto, do jeito que fizeram comigo e até hoje eu carrego estas experiências (JASMIM).

O depoimento de Jasmim enfoca o fazer teatral como fonte de prazer, como possibilidade de dar sentido às relações com os outros e consigo mesmo.

No diálogo estabelecido com os professores a partir da narrativa dos seus percursos, considero a possibilidade de valorizar em seus itinerários pessoais uma força geradora que ecoa em suas práticas docentes atuais, ou seja, as conquistas individuais dos professores, por meio da experiência teatral, transformaram suas relações de convivência com os outros e consigo mesmo. São relações de afeto e amor sobre as quais Jasmim garante: “até hoje eu carrego”.

Ryngaert (2009, p. 33) propõe que se compreenda “o jogo como experiência do mundo”. Para ele, “joga-se para si, joga-se para os outros, joga-se diante dos outros”. Sob esse ponto de vista, um aspecto importante a ser considerado na concepção do autor é a possibilidade do exercício teatral vir a constituir-se numa experiência sensível, capaz de favorecer a expressão e a comunicação entre os envolvidos em processos criativos como o teatro e o jogo dramático, pois “o espaço de jogo é o lugar de encontros e trocas” (Ryngaert, 2009, p. 69).

O prazer do encontro entre os participantes dos grupos de teatro da professora Jasmim é, segundo ela, alimentado pela confiança que surge decorrente da continuidade dos encontros e da aproximação com os seus desejos pessoais, pois os objetivos das suas aulas transitam em meio a essas expectativas. Ao ser questionada sobre a sua maneira de conquistar a confiança dos alunos, a professora considera:

[...] trazer os alunos mais próximos da gente, não só a relação “sala de aula”. E isso a gente nota que eles gostam. Eles vêm porque eles gostam. É prazeroso para eles e não é aquela coisa assim: “sala de aula é a sua obrigação”, já que as aulas são extraclases e vem quem quer e quem gosta. Eles vêm com prazer, e isto eu sinto este ano. Isto é uma coisa que a gente está devagarzinho construindo na escola (JASMIM).

Observa-se que a construção de processos cênicos se dá a partir de um desenho traçado pelos objetivos da professora em sintonia com os desejos dos alunos, e que se constituem num trabalho coletivo que envolve tempo, disponibilidade e generosidade de ambas as partes. Sobre o desenvolvimento do trabalho, a professora relata que:

[...] muita coisa do toque, do corpo e também da afetividade foi transformada. Eu me lembro do início, quando todos ficavam parados, fazendo relaxamento, como para alguns era difícil e agora não, eles se entregam, eles relaxam. É uma coisa que devagarzinho a gente vai construindo. É essa coisa do resgate da autoestima que é muito forte, porque a gente vê os que são mais tímidos daqui a pouco estão se soltando e estão indo e os outros que já são mais salientes acabam ajudando-os (JASMIM).

Na concepção da professora, o teatro representa uma possibilidade de seus alunos superarem suas dificuldades quanto à expressão e à comunicação, pois, de acordo com ela, eles demonstram uma “força de vontade e uma determinação” para além da sala de aula:

[...] as meninas falavam: “Ah, sôra, a gente vai apresentar”? Daí eu falava: “Gurias, a gente vai montar um trabalho, mas vai ser de vocês quando chegar perto. Eu não quero expor vocês sem estarem prontas”. Daí elas falavam: “Mas a gente vai conseguir”. Elas têm esta força de vontade, esta determinação de quererem (JASMIM).

Uma consequência desse posicionamento de Jasmim acerca dos valores pedagógicos investidos nas suas aulas de teatro consiste na sua crença em que o desejo de estar com o outro por meio do teatro não é inerente ao fazer artístico, mas pode ser construído e formado nos alunos por meio de práticas que acolhem esse prazer.

Nesse sentido, Desgranges (2003, p. 68), ao pensar sobre a formação de espectadores, afirma que: “é preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar o gosto por essa experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados”.

Busco, na obra de Chacra (1991), ampliar a discussão acerca do vínculo da formação da experiência estética na escola com os processos coletivos que o teatro dinamiza por meio de suas práticas, em parceria com os olhares dos espectadores, no caso os próprios participantes, os pais e a comunidade escolar como um todo.

Ao refletir sobre a natureza e os elementos da improvisação teatral, a autora destaca a relevância do público:

É diante do espectador que o ator experimentará vários sentimentos, que promanam não exclusivamente do seu desempenho, mas também da vibração da plateia. Que o teatro é uma arte vibrátil, já o sabíamos. É esse aspecto que dá ao público o seu papel de copartícipe da cena, realimentando-a de algum modo. Sob este ponto de vista é que se pode dizer que a improvisação como elemento revitalizador do desempenho é oriunda não somente do processo de trabalho do ator, como já nos referimos anteriormente, mas também dessa relação ao ‘quente’ entre palco e plateia (CHACRA, 1991, p. 87).

No meu percurso em relação às caminhadas docentes em teatro descubro um desenho que aproxima os inventários pessoais dos professores dos processos de encantamento traçados pelos alunos, na forma como eles se comunicam e interagem entre si e com o teatro no cotidiano escolar. E constato que, diante do espectador, os processos criativos ganham novo brilho e novas sutilezas, que reafirmam a confiança desenvolvida em grupo.

A partir das entrevistas e observações realizadas na minha pesquisa constato que o papel desempenhado pelo teatro como fonte de prazer desdobra-se em outras narrativas, como é o caso das práticas docentes da professora Camélia, que me permitem lançar novos olhares acerca da produção de conhecimento, pois empreendem outros caminhos que servem de pontes para novas descobertas nas relações humanas.

Camélia relata que a escola dava muita importância para o curso de teatro oferecido pela Prefeitura e para as suas aulas de teatro, pois sempre que precisava de algum material a equipe diretiva disponibilizava. Descreve também os momentos significativos nos quais os alunos se divertem ao interagir entre si e com os adereços e acessórios cênicos, disponíveis no espaço destinado às aulas de teatro, o que lhes permite superar alguns preconceitos e dificuldades de comunicação em suas relações:

[...] nesta sala de multiuso nós fazíamos então as aulas de teatro e depois as apresentações. Os alunos já estavam acostumados com este espaço. A gente também recebeu muitas doações de roupas de alguns pais e professores que mandavam roupas e acessórios. Colocamos tudo dentro de uma mala e esta mala era muito usada. Os alunos sempre queriam se vestir, criarem personagens, era o principal para eles e o que eles mais gostavam de fazer era isto (CAMÉLIA).

Segundo a professora, é a imaginação que move os seus alunos ao manipularem os figurinos e os adereços cênicos que compõem o material da sala de aula, o que lhes permite atribuírem significados artísticos por meio dos seus procedimentos lúdicos e de suas criações artísticas.

Sob a perspectiva de que os processos criativos por meio do teatro contribuem de forma significativa na construção de conhecimento, busco em Chacra (1991, p. 106) a compreensão de que:

[...] assim como se ensina os números para as operações mais complexas da matemática, a gramática para uma melhor expressão verbal e escrita, também se deve ensinar teatro, cujas regras de linguagem própria farão com que o educando desenvolva um processo de comunicação teatral.

A experiência criativa na escola desenvolve-se mediante oportunidades pedagógicas pautadas por desejos, afetos e um sentimento de confiança adquirido pelo grupo durante todo o processo. Para a professora Jasmim, a afetividade foi um sentimento desenvolvido e transformado gradualmente em suas aulas, pois ele dependia da confiança que os participantes depositavam uns nos outros.

Nos relatos de Camélia ficou visível a familiaridade com que os alunos transitavam no espaço físico destinado às aulas de teatro, que favorecia o convívio coletivo, pois “eles já estavam acostumados com este espaço” (CAMÉLIA).

Spolin (1992), ao escrever sobre a experiência criativa, considera que a aprendizagem acontece na própria experiência, ou seja, ela agencia os conhecimentos em todos os níveis de desenvolvimento. Com isso descreve alguns aspectos da espontaneidade no qual um deles se caracteriza pela “aprovação /desaprovação”:

[...] o primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Antes de jogar, devemos estar livres. É necessário ser parte do mundo que nos circunda e torná-lo real tocando, vendo, sentindo o seu sabor, e o seu aroma – o que procuramos é o contato direto com o ambiente. Ele deve ser investigativo, questionado, aceito ou rejeitado. A liberdade pessoal para fazer isso levamos a experimentar e adquirir autoconsciência (autoidentidade) e autoexpressão. A sede de autoidentidade e autoexpressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral (SPOLIN, 1992, p. 6).

A disponibilidade para interagir nos processos teatrais desenvolvidos na escola parece estar associada à forma como o grupo de alunos e professores convivem no ambiente pedagógico, no qual o conhecimento se constrói em parceria com a “liberdade pessoal”, que permite explorar o espaço nas suas múltiplas possibilidades.

Nesta parte do trabalho busquei incorporar as considerações acerca do teatro compreendido mediante manifestações de trocas prazerosas e de convívio na sala de aula, porque penso que tal comportamento no terreno pedagógico, no qual se inserem as narrativas das professoras Rosa, Jasmim e Camélia, contribui para novos posicionamentos e novas formas de se pensar a produção de conhecimento em teatro a partir das ações coletivas construídas por esses professores, numa relação dinâmica que se instala na sala de aula.

3.4 “No teatro eu viro gente”: momentos de presença no mundo

O título desta parte do trabalho surgiu a partir da minha escuta diante da fala de um aluno da professora Rosa, registrada numa das minhas saídas a campo, que ecoa de forma significativa neste estudo, pois deixa transparecer a capacidade de transformação que a experiência artística produz nos sujeitos.

Nesse sentido, considero que uma das maiores riquezas do fazer teatral encontra-se na perspectiva de desvelar aspectos singulares dos sujeitos que participam da experiência.

A partir do faz-de-conta vivenciado no teatro, parece ser possível ampliar as múltiplas dimensões da vida, que se faz e refaz a cada momento. E essa ampliação consiste numa espécie de poder que, acredito, a prática do teatro é capaz de delegar. É nesse sentido que destaco a fala da professora Rosa acerca da dimensão do fazer teatral:

[...] no teatro, além do conhecimento, desde a postura, desde eles se pararem, desde olhar para quem tu estás falando, que é o jogo do olho, tu tens que ter direção, que eles consigam começar a criarem a personalidade. E isso, pela minha atividade docente, desde os pequeninhos, de quatro anos, até os adolescentes, todos eles conseguem aumentar e melhorar a sua personalidade (ROSA).

O estudo da obra de Spolin (1992, p. 13) permite compreender a relação entre a aprendizagem e a vida diária, pois, para a autora,

quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob os seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, [...] (SPOLIN, 1992, p.13).

Esse conhecimento de si parece não se encerrar na sala de aula, ou na cena; ele se movimenta além dessas experiências. Ao transitar por novos territórios, desconhecidos até então, o indivíduo tenderá a atribuir outros significados aos saberes e fazeres conquistados no espaço escolar. São *momentos de presença no mundo*.

Se o foco da atenção nesta análise é a compreensão dos processos coletivos narrados pelos professores, entendo que insistir em promover uma reflexão acerca da tessitura desse movimento criador por meio do teatro é projetar alguns deslocamentos sobre as relações que nascem a partir do trânsito entre teatro e educação.

Salles (2009) compreende a obra de arte sob a perspectiva do ato criador e discute a arte do ponto de vista dos processos e não dos resultados, ou seja, enfoca os processos criativos dando ênfase para o provisório, para o “gesto inacabado” da criação artística. Sob essa perspectiva, a autora considera:

O artista é visto em seu ambiente de trabalho, em seu esforço de fazer visível aquilo que está por existir: um trabalho sensível e intelectual executado por um artesão. Um processo de representação que dá a conhecer uma nova realidade, com características que o artista vai lhe oferecendo. A arte está sendo abordada sob o ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente (SALLES, 2009, p. 29).

Nesse sentido, apresento uma leitura das experiências coletivas dos professores nas suas relações docentes com o fazer teatral, que se propõe a enfatizar a relevância dos processos pedagógicos que movimentam as experiências teatrais entre as pessoas envolvidas.

Para o professor Gerânio, a principal função do teatro nas suas aulas vai além da representação cênica, pois se constitui num processo permanente de reconhecimento de si e do outro. Ele faz referência a este aspecto nesta reflexão: “Olha, o principal do teatro, eu acho que não é interpretar uma peça, não é isso. Acho que o mais importante é fazer com que o aluno se conheça melhor, se respeitar a si, respeitar o outro, aprender a ouvir e a notar o outro” (GERÂNIO).

Importante notar no depoimento de Gerânio uma amplitude da qualidade expressiva desenvolvida nas suas práticas teatrais, que possibilitam mudanças e acolhem variações acerca da capacidade dos participantes de aprenderem a se reconhecer no outro.

O fazer artístico realizado na escola relaciona-se, portanto, ao desenvolvimento de inquietações humanas que incentivam os indivíduos a interpretar e ressignificar coletivamente as suas ações no mundo, pois o conhecimento de si é algo construído na experiência partilhada.

A professora Jasmim ressalta os valores pedagógicos inseridos nas suas práticas, que se relacionam com a função estética do teatro. Dentre os seus objetivos destacam-se:

[...] os valores, sem isso a gente não consegue trabalhar no grupo, se respeitar, o trabalho em equipe, saber ouvir e eu não sei dentro do meu conhecimento, que é muito pequeno nessa área, mas essa coisa do espaço, da postura, da voz. Eu até, às vezes, eu brinco com os alunos. Às vezes eles falam mais alto do que eu. Mas às vezes tu não precisas falar nada; a tua expressão é essa coisa de colocar o sentimento, de fazer

aquilo com vontade. E isto eu acho que eles estão bem. Respeitar o outro, de se sensibilizar com as coisas, esta coisa do toque, da afetividade de dar, da confiança. O que eu sinto no teatro é a identidade, da autoafirmação deles. Isso é importante (JASMIM).

A combinação de objetivos pedagógicos com a experiência estética dos sujeitos da sala de aula parece-me um investimento profícuo e legitimado pela comunidade escolar como um todo, pois possibilita a circulação de conhecimentos que fluem nas relações entre alunos, pais e professores.

Relaciono o trabalho em equipe mencionado por Jasmim às considerações de Spolin (1992, p. 9) acerca da energia que provém do convívio em grupo, cuja importância não deve ser negligenciada no meio escolar. Para a autora: “o teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças”.

Jasmim considera que a confiança adquirida no grupo facilita a aprendizagem teatral, o que demanda paciência e tempo para evidenciar as transformações que o teatro promove nos sujeitos envolvidos. A esse respeito ela comenta:

Outra coisa que eu também acho legal nesta trajetória é a confiança que um adquire no outro. Este ano eu consigo muito deles, do grupo, mesmo eles tendo as afinidades deles, mas deles construirão a partir de um tema, deles construirão e criarem. Assim, eles estão devagarzinho, - não precisa toda hora -, intervindo. Eu lembro de uma das meninas que participa foi minha aluna no segundo ano que era uma menina, assim, muito dependente da mãe, a mãe estava sempre presente nas aulas. Ela falava baixinho. E no teatro ela se transforma, é uma menina que agora está no grupo, ela cria, dá ideias, ela faz. E, quando é trabalho individual, ela pega as roupas e se transforma. Então isto é muito gratificante. (JASMIM).

No ponto de vista dessa professora, o teatro trouxe mudanças sensíveis no cenário da sua escola e nas relações com a comunidade. Ela observa uma expressiva valorização “da cultura, do gosto e do olhar” e, com isso, a ressignificação da imagem da escola, por meio do envolvimento da comunidade.

Nesse sentido, Jasmim finaliza a sua narrativa com outra contribuição referente aos propósitos do seu trabalho:

O que eu coloco como objetivo das aulas de teatro de repente estaria totalmente fora do que seria até. Mas pra mim o objetivo maior é este: eles criarem o espaço deles, muito de buscarem este olhar, esta valorização da comunidade, da escola, dos outros alunos para o teatro, para a dança, para as artes, porque eu acho que está começando a se valorizar agora (JASMIM).

A professora Jasmim explica que a valorização das práticas teatrais na escola em que trabalha aconteceu depois de algum tempo de maturação, a partir do

fortalecimento dos vínculos entre o aprendizado artístico com a experiência sensível dos sujeitos envolvidos. Isso promoveu a ampliação do trabalho para além do ambiente escolar e permitiu aos alunos conhecerem a si mesmos e aos outros.

Na análise dos itinerários artísticos dos professores, considerando os significados sociais, pedagógicos e culturais do processo de construção de conhecimentos em teatro, chamo a atenção para os depoimentos da professora Camélia quanto às mudanças ocorridas na escola em que atua por meio do teatro:

A questão da autonomia, a questão da improvisação, do falar, da dicção. Porque tinha um menino que tinha muitos problemas de dicção, ele meio que gaguejava e no teatro ele não gaguejava. Foi um ganho assim muito grande. Várias crianças assim com bastante problemas de aprendizagem que a gente viu que melhoraram com o teatro. Eu acho que, se eu tivesse tido mais cursos, eu acho que eu poderia ter feito melhor, mas eu tenho muito orgulho do que eu fiz (CAMÉLIA).

Camélia alimenta a ideia de que vale a pena investir o tempo que for necessário na promoção e valorização de processos criativos na escola como forma de ressignificar os seus espaços e suas relações, pois, para ela, a experiência teatral provoca no ser humano novas inquietações que são transformadas em novos conhecimentos.

Reconheço no teatro a capacidade de conhecimento de si que traz nas entrelinhas uma questão subjetiva e, até certo ponto, relativa quanto ao caráter provisório do tempo, ou seja, o tempo é visto em todas as narrativas coletivas descritas como sendo um aliado nos processos criativos, pois atua muitas vezes como um elemento fundador de possibilidades intermináveis e inventivas.

Ostrower (1987, p. 131) faz uma interessante reflexão acerca do “crescimento e maturidade” nos processos de criação, e potencializa essa qualidade de amadurecimento como sendo primordial para os processos artísticos em transformação. Explica a autora que:

Mais do que tempo externo, a maturidade exige um tempo interno. O tempo necessário, relativo em cada caso, para que certas potencialidades, talentos, capacidades, interesses, possam elaborar-se intelectual e emocionalmente – para que se elaborem num desdobramento total do indivíduo e de um modo tão intimamente ligado ao seu ser, que o indivíduo faça da própria elaboração e do desdobramento uma experiência vital e íntegra, ampliando-a, a visão que nele se forma do mundo e da vida. Não há tempo cronológico para esse desenvolvimento. Pode dar-se rapidamente e também pode ser lento. O importante sempre é que se dê processo.

O que desejo expressar a partir dessa reflexão é a forma como os processos coletivos analisados são delineados em seus diferentes contextos, de modo a

compreender os sentidos de sua permanência nos espaços escolares. E o tempo dos processos está intimamente ligado à permanência (ou não) das experiências teatrais na escola.

“É toda uma caminhada. Eu espero que isto continue porque eu cada vez me sinto realizada de ver o resultado deles”, revela a professora Jasmim ao referir-se à continuidade do seu trabalho na escola no ano letivo que está por vir. Ela expressa o seu desejo de que a experiência teatral seja um bem perene na formação dos seus alunos.

Para a professora Camélia, o fato de a sua escola não dar continuidade às experiências criativas por meio do teatro comprometeu o desenvolvimento de todos os participantes desse processo de construção de conhecimento. Assim se expressa a professora:

[...] em 2009 nós não tivemos mais este projeto, pois, ele era bem específico, e também não tínhamos mais o contato com o Pablo e a escola mudou o foco. Nós tínhamos um período por semana e aí cada semana nós pegávamos uma turma. Mas não teve mais aquela continuidade semanalmente que estávamos tendo antes. Então ali começou a quebrar. E a turma, este ano (2009), todos estavam juntos, I, II e III ciclos. Então nós tínhamos alunos de 12 e 13 anos e os de nove anos com interesse completamente diferentes. Houve também a questão da agressividade que foi bem difícil de lidar. E, assim, foi começando a se perder esta questão do teatro. A gente tentava fazer, mas nós não conseguíamos ter o mesmo retorno de antes, e era quase uma turma só de meninos. Então foi ficando mais difícil e cada vez menos tempo para isso, porque não estava dando certo e a gente não estava tendo um jeito de conseguir cativar aquela turma - era uma turma que já tinha feito teatro antes, mas, como entrou alunos de outras realidades lá dentro, eles falavam: “É coisa de criancinha”. Mas antes disto foi muito bom (CAMÉLIA).

Para poder avaliar a continuidade dos trabalhos teatrais realizados nas escolas, é necessário estimar o valor dado ao tempo pelos professores que não hesitam em defender a ideia de que é preciso exercer a paciência para continuar promovendo ações pedagógicas e culturais por meio do teatro. Isso porque, de acordo com alguns depoimentos, para se transitar nesse terreno, é necessário superar algumas fragilidades que aparecem pelo caminho, principalmente as incertezas acerca da continuidade do trabalho.

Na tentativa de apreender a dimensão das narrativas anteriores, busco algumas “pistas” para valorizar as práticas relatadas nos escritos de Pupo (2005, p. 71) sobre as relações entre jogo e teatro. Para a autora, “entre o que é dito e o que é feito na área de jogo, múltiplos tipos de relação podem se estabelecer”.

Gerânio chama a atenção para a qualidade do teatro de possibilitar a escuta. Segundo ele, de “escutar o outro, deixar o outro ser”. Rosa também valoriza essa atitude ao considerar que no teatro o sujeito precisa “saber e conhecer o tempo do outro”. Jasmim parece apostar no olhar que sustenta os diálogos, ou seja, “essa coisa de colocar o sentimento, de fazer aquilo com vontade”. E Camélia acredita na própria capacidade de superar limites e sentir prazer: “fazíamos teatro e apresentávamos para uma plateia enorme. No começo eu ficava com medo, mas, depois, foi uma alegria enorme”.

As narrativas que descrevem os momentos de presença no mundo e de concentração de saberes dos professores Gerânio, Rosa, Jasmim e Camélia podem constituir-se numa contribuição relevante para o ensino do teatro na escola.

Ao refletir sobre o sentido e os objetivos da improvisação teatral, Chacra (1991, p. 97) considera que:

[...] a improvisação pode provocar a penetração da arte na vida. É ela um caminho, um elemento mediador capaz de ligar o homem comum ao mundo da estética, não somente como um apreciador, mas também como um produtor de arte.

Essas considerações permitem compreender que os processos criativos desenvolvidos em conexão com as práticas teatrais analisadas se caracterizam por mudanças na forma como os sujeitos envolvidos interagem entre si e com sua realidade por meio da arte. Sobre esse aspecto dessa arte, Camélia afirma: “eu vejo o teatro como uma coisa fundamental para as crianças, porque desenvolve o todo, o respeito, a autoestima e trabalha a questão da inibição”. Ou seja, o fazer teatral na escola repercute na vida, nas relações sociais e nos momentos de presença no mundo dos indivíduos.

3.5 Capacidade de sentir, ver e pensar

Esta Dissertação de Mestrado é consequência de um processo de inquietações que perfazem a minha trajetória como artista e professora, que se presentifica nos testemunhos estudados e nas posturas reflexivas acerca do modo de se pensar e fazer teatro na escola.

Nesse sentido, a “intromissão” nas experiências traçadas por quatro professores teve por propósito tornar visíveis as suas práticas por meio de narrativas de diferentes processos de aprendizagens do teatro no espaço escolar - histórias

que, ao serem descritas, criam imagens singulares acerca do conhecimento artístico, promovem novas maneiras de interpretar e significar as relações humanas.

Este momento final da análise visa a evidenciar uma característica do fazer teatral observado nas aulas dos professores, que é a capacidade de reflexão desses sujeitos em relação à sua prática pedagógica, pois reconheço nas suas atividades docentes olhares sensíveis e cuidadosos em relação aos processos coletivos e singulares desenvolvidos em sintonia com o aprendizado dos seus alunos. Na medida em que as histórias narradas eram analisadas a partir dos seus contextos, foram configuradas maneiras diferenciadas de pensar o fazer teatral articulado com posturas críticas acerca da necessidade de sua efetivação ou sistematização de suas práticas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, acrescento um relato que reflete o pensamento da professora Rosa acerca da importância de a escola destinar um espaço apropriado para as práticas teatrais que venham a valorizá-las em sua especificidade.

Na escola ainda não tem um espaço estruturado, uma arara com recursos, não tem ainda um canto só do teatro. Uma sala de arte não tem nada de lugar de teatro. O espaço é a sala de aula ou a sala de vídeo que é mais ampla e lá nós temos um palquinho, já montado, que geralmente ficava largado no jardim da pré-escola. E daí eu trouxe para cima e está lá na sala de vídeo que é bem mais ampla e que tem como tu trabalhares e já ficou para as apresentações. Então quer dizer que aos pouquinhos vai se criando o espaço do teatro. E eu acho que, se continuar, vai ser dado o valor devido (ROSA).

O que se percebe desse depoimento é que a trajetória do teatro na escola de Rosa está se construindo aos poucos, conforme a persistência e a criatividade dos envolvidos. O reconhecimento de certas limitações acerca das necessidades específicas que o teatro impõe nesse contexto não inviabiliza as suas práticas, mas contribui para compor um pensamento crítico sobre o seu papel desempenhado na escola.

A organização das maneiras de se pensar e fazer teatro na escola vai depender muitas vezes do modo de problematizar as tensões nas quais suas práticas estão envolvidas, ou seja, da compreensão dos seus processos como capazes de: engendrar manifestações (nem sempre compatíveis com as condições), mas, na medida em que se desenvolvem, produzem novas dinâmicas nos procedimentos de construção de conhecimento por meio do teatro.

Essa reflexão encontra eco na reflexão de Morin (2008, p. 55) acerca da complexidade do pensamento, que consiste num “tecido” capaz de acolher

diferentes interações quanto à sua organização. Para o autor, “as fronteiras do mapa não existem no território, mas sobre o território, com arames farpados e os fiscais da alfândega”.

Alimentar processos criativos e reinventar maneiras de tornar o teatro um ato possível no cotidiano escolar é transpor fronteiras, o que se constitui num ato de autonomia. Para Morin (2008, p. 96):

A noção de autonomia humana é complexa, uma vez que depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós próprios, é-nos preciso aprender uma linguagem, uma cultura, um saber e é preciso que esta cultura seja bastante variada para que possamos fazer escolhas no *stock* das idéias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto essa autonomia alimenta-se de dependência.

A partir dessa reflexão, analiso o trabalho dos professores como possibilidades de promover, por meio de suas práticas, um exercício de liberdade, pois ao mesmo tempo em que suas escolhas estão ligadas a determinados contextos, elas são capazes de promover direções e caminhos diversificados e de gerar as experiências artísticas no espaço escolar.

A professora Rosa reflete sobre a importância do curso de formação em teatro na sua trajetória profissional e o movimento de retorno promovido pela atividade discente em suas aulas, na relação com os seus alunos. Nas palavras da docente:

Como aluna do Pablo, na terça-feira, eu aprendo um monte com ele, com a questão da paciência, de respeitar o tempo, do interferir da maneira certa. E aí, na quinta-feira, eu procuro aplicar com os alunos. Ao mesmo tempo eu revejo e vejo neles a minha pessoa da terça-feira e tento falar isso quando eu volto na outra terça-feira. Então é um círculo, virou um círculo, o trabalho de atriz com o Pablo e o trabalho de professora com os meus alunos é bem interessante (ROSA).

A capacidade *de sentir, ver e pensar* a construção de conhecimento em teatro revela-se na forma como Rosa relaciona os conhecimentos adquiridos na sua atividade de capacitação teatral à sua prática docente, bem como na identificação do movimento de idas e vindas dos seus saberes e fazeres teatrais e pedagógicos.

Pupo (2005, p. 3 e 4) assim comenta sobre os avanços em relação à capacitação do professor de teatro no cenário nacional:

A prioridade brasileira número um no campo das relações entre o teatro e a educação, do ponto de vista institucional, é, sem dúvida, o avanço significativo da formação inicial e permanente dos professores e coordenadores de oficina. Mais do que nunca, a capacitação profissional aparece como a pedra de toque dos esforços pela habilitação de uma jovem geração capaz de propor novas funções sociais para a representação teatral, e este é o alvo para o qual nossa atenção está dirigida.

O depoimento de Gerânio refere-se à relevância de uma formação específica e continuada na área de teatro, considerada fundamental para o professor que almeja inventariar processos criativos na escola. Para ele, o curso de Iniciação teatral, promovido pela Secretaria de Educação, possibilitou a reflexão acerca do papel social do teatro.

Tardif (2002, p. 49 e 50) evidencia, no processo pedagógico, conhecimentos plurais que vão além do trabalho exercido pelo professor. Conforme o autor,

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser e etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação entre pessoas.

No diálogo com o professor Gerânio, percebo o desejo de vincular às suas práticas processos que promovam crescimento pessoal e coletivo, que vão ao encontro dos seus próprios anseios e inquietudes, e dos anseios e inquietudes dos seus alunos. Declara o professor:

Eu gosto do que eu faço - tem muitos momentos gratificantes. A não ser aqueles momentos que dão aquele estresse total. Tem momentos, assim, em que a gente quase perde a cabeça: "O que é que eu vou fazer agora para que eles te ouçam, se respeitem, para que eles não mandem o outro para a 'ponte que caiu'? A gente também sempre tem coisas para aprender. Não é só porque eu sou professor é que eu sei (GERÂNIO).

Para esse professor, o saber não está restrito exclusivamente à sua figura, pois parece ramificar-se, partilhar-se, organizar-se nas diferentes instâncias de suas práticas, nas quais os momentos de crescimento parecem ser aqueles em que se manifestam mediante tensões e conflitos entre os envolvidos. E o que faz a diferença nesse processo é a forma como ele é mediado pelo professor. Este precisa gostar do que faz e agir com certa propriedade de escuta para deixar que outras vozes, as vozes dos alunos, venham a acrescentar novos sentidos e novas maneiras de se pensar os saberes e os fazeres da relação educativa.

Ao traçar as relações reflexivas das práticas dos professores, surpreendo-me com a capacidade que a experiência criativa tem de assombrar os sujeitos que

assumem um processo de conhecimento em teatro como sendo um aprendizado constante e significativo nas relações sociais que tecem o cotidiano escolar. Nesse sentido, a professora Jasmim assume esta condição de espanto em relação às suas práticas: “Tem horas que até eu me arrepio de ver o quanto eles se entregam no personagem que estão fazendo”.

Essa capacidade de envolver-se sensivelmente com os processos criativos dos alunos faz com que Jasmim conheça a si mesma e permite que ela esteja atenta a essas relações. Observa-se a capacidade da professora de atribuir significados ao processo dos alunos. Ela antecipa condições de aprendizagens, procura promover transformações de si e do outro, apreende uma paisagem que torna visível as relações entre saberes e fazeres na escola por meio do teatro.

Relevante é chamar a atenção para a reflexão de Jasmim acerca de sua formação não acadêmica em teatro. Ela sente, em alguns momentos, não ter propriedade para transitar nessa área do conhecimento, como tem nas artes visuais, área na qual realizou a sua formação acadêmica; mas isso não a impede de continuar favorecendo os processos criativos na escola, pois de acordo com ela, eles são motivados pela sua paixão pessoal pelo teatro e pelo desejo de saber mais. Dessa forma Jasmim menciona as influências da sua formação na sala de aula:

[...] porque eu faço muito a partir daquilo que eu acredito, que eu vivenciei na época de escola. Eu queria, para mim, me sentir mais segura, ter e ir à busca de uma formação, alguma coisa que me desse mais propriedade do que eu estou fazendo. Eu faço muito a partir do que eu leio, busco, vejo, vivencio, mas, à vezes, eu falho muito porque eu não tenho a técnica. Nas minhas aulas de artes visuais eu me sinto mais segura, tenho mais propriedade de fazer e falar. Isso pra mim é um pouco de insegurança, eu acho, e até de pensar muito. Estou lendo, estou buscando. Mas eu acho que falta, mas, ao mesmo tempo, dentro do que eu consigo com eles, com este grupo, a gente está junto há dois anos e criamos um vínculo, e ver o resultado nestas crianças, pra mim, que, ao mesmo tempo não tenho formação, é gratificante. Muito realizador é ver este retorno e este olhar dos outros. Também é bom, para mim, enquanto profissional. Claro, eu sinto falta desta formação, e se eu tivesse esta oportunidade pra ir mais segura e estiver indo certo... (JASMIM).

A teia de significados que se configura a partir desses relatos também ressoa nas práticas da professora Camélia, que parece explicitar a sua dificuldade em dar continuidade ao projeto de teatro após o término do seu curso de formação. De acordo com ela, as aulas perderam a dinâmica anterior, isto é, o vínculo comunicativo entre a formação docente e as práticas de sala de aula com os alunos começou a se diluir, a esvaziar, e modificou-se a forma de organização e concepção das práticas teatrais na sua escola, que acabaram perdendo espaço.

Camélia assim refere-se às dificuldades surgidas em decorrência da falta de continuidade do trabalho:

O curso de formação em teatro também não continuou. E daí a gente sempre precisa se renovar. Não está ali, e a gente já começa a agir diferente, pensar diferente. Enfim, as técnicas acabaram. A gente tinha que criar da gente. A gente tinha que começar a criar e aí começou a ficar difícil. Porque [...] os alunos começaram a dizer pelo final: "Ah, isso a gente já fez em tal época". E aí a gente teve que começar a ir atrás e buscar e, como a gente não tinha muito conhecimento, era mais força de vontade e começou a ficar também difícil. Mas, por outro lado, a gente nunca pensou em desistir. A gente só parou o projeto porque eu saí da escola e o professor Daniel também (CAMÉLIA).

Analisar as formas de se pensar a construção de conhecimento em teatro na escola a partir das narrativas descritas é uma tarefa complexa, que exige considerar que as experiências descritas engendram no interior de suas práticas contradições que lhe são inerentes.

Nessa perspectiva, os estudos de Morin (2008, p. 120) ajudam a pensar sobre os dados da minha pesquisa como sendo parte de processos dialógicos que perfazem, de forma não linear, os aprendizados pelos quais os professores transitam, alguns com mais, outros com menos propriedade, na busca de apreenderem os sentidos de suas práticas para os sujeitos envolvidos. Destaca o autor que:

Qualquer crise é um acréscimo de incertezas. A previsão diminui. As descobertas tornam-se ameaçadoras. [...] é preciso inventar estratégias para sair da crise. É preciso frequentemente abandonar as soluções que remediavam nas crises antigas e elaborar soluções novas (MORIN, 2008, p.120).

Morin aponta para a importância de se dar espaço para o inesperado, para acolher os momentos de crise, pois eles dinamizam os procedimentos e fazem com que novas possibilidades se instalem.

Os processos evidenciados pelos sujeitos da pesquisa levam a pensar o teatro realizado na escola como possibilidade de reflexão crítica acerca de sua prática. Nesse sentido, Camélia explicita, de forma generosa, as suas preocupações pedagógicas acerca do ensino do teatro:

Eu acho que, se eu tivesse tido mais cursos, eu poderia ter feito melhor, mas eu tenho muito orgulho do que eu fiz. E, se eu tivesse oportunidade, eu faria outros cursos, mesmo agora estando fora da sala de aula, - trabalho agora na direção de uma escola de Educação Infantil -, mas mesmo assim eu faria de novo. Eu incentivo as professoras a trabalharem esta questão de teatro porque eu acho que, se eu tivesse sido trabalhada mais, eu não teria tanta vergonha de falar em público - porque eu tenho esta questão, eu sou muito inibida na questão de falar ao público. Se eu tivesse sido trabalhada lá bem embaixo a questão do teatro, na escola de

forma sistematizada, então agora eu seria diferente. Porque eu vejo que, depois deste curso que eu fiz, eu já consegui mudar. Não tenho mais aquele medo, de ficar tremendo, ficar com dor de estômago ao fazer uma apresentação. Eu acho que se eu fosse trabalhada desde pequena, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Médio, eu acho que eu não teria tanta dificuldade. Por isso eu acho importante hoje o teatro ser trabalhado na escola. Deveria ser trabalhado dentro da escola como sendo uma disciplina. Trabalhar de forma semanal, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, como se fosse uma disciplina, assim como é com o Português e a Matemática, dentro da carga horária de cada turma. Porque a criança vai desenvolvendo aos poucos. Senão, vamos chegar lá no Ensino Médio tendo crianças com medo de se expor e chegar ao Ensino Superior também com dificuldades de trabalhar em grupo. E questões de respeito e autoestima eu acredito que ia mudar (CAMÉLIA).

O que se vislumbra nessa narrativa é uma reflexão sobre a valorização do fazer artístico na escola como sendo um conhecimento tão importante quanto os demais que compõem o currículo escolar. A experiência artística assume uma finalidade que vai ao encontro de questões mais abrangentes, ou seja, ela parece evocar uma condição de autorreferência, de potencialidades criativas e de reconhecimento humano capaz de promover transformações na forma de significar o mundo e as suas relações.

Na minha trajetória como professora e pesquisadora na área do teatro, o mapeamento dos processos criativos dos professores Gerânio, Rosa, Jasmim e Camélia por meio de suas narrativas constitui um exercício de percorrer um jardim no qual os diferentes aromas e cores servem como trampolim para novos itinerários pessoais.

Reconheço nas práticas teatrais analisadas potencialidades pedagógicas que expressam sentidos e razões singulares, que continuam movendo estas histórias coletivas, ou seja, experiências estéticas e criativas de valores intraduzíveis para os sujeitos envolvidos.

Ostrower (1992, p. 142) assim discorre sobre o trabalho criativo em arte:

Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar os significados e é transmiti-los. Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. Ganhamos concomitantemente um sentimento de estruturação interior maior; sentimos que nos estamos desenvolvendo em algo de essencial para o nosso ser. Daí se torna tão importante, para o artista ou para qualquer pessoa sensível, saber do trabalho de outros, ter contato com seres criativos, não no sentido de uma rivalidade, mas no sentido de um crescimento interior que também em nós se realiza quando podemos acompanhar a realização de outro ser humano.

A reflexão de Ostrower permite uma travessia por pontes que me levam a crer na aventura pedagógica que se instala na sala de aula por meio de experiências

teatrais significativas ao aprendizado a partir das histórias narradas acerca do conhecimento em teatro.

A minha apropriação desses processos coletivos como produção de conhecimento na escola possibilita o envolvimento num emaranhado de sentidos que as narrativas promoveram, pois narrar é carregar as palavras de significados que nos inserem em contextos diferenciados e complexos; e interpretar os possíveis significados requer algumas habilidades que nem sempre se mostram claramente, pois escondem outros desejos em cada entrelinha traçada. A minha expectativa é que as descrições e análises das experiências coletivas e das histórias, compartilhadas de forma generosa no testemunho dos quatro professores sobre suas práticas, possibilitem a ampliação do papel pedagógico do teatro, fortalecendo os elos entre teatro e a educação no espaço escolar.

NARRATIVAS FINAIS

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (Walter Benjamin, 1994, p. 205)

O processo de investigação das formas de pensar o teatro realizado na escola, por meio de histórias de professores acerca dos seus processos coletivos em teatro, foi tratado neste estudo como uma possibilidade de conhecer as mediações possibilitadas no espaço escolar por professores, alunos e a comunidade escolar como um todo, ou seja, ele não se encerra com este trabalho, pois pode ser articulado a novas questões que venham dinamizar fazeres pedagógicos, fazendo surgir novas inquietações acerca do conhecimento em teatro.

Considero que o objetivo de ressignificar as práticas teatrais realizadas na escola a partir das histórias narradas pelos professores pode favorecer a reescrita de cenários que venham contribuir para evidenciar a relevância da prática do teatro como experiência estética, movente e cuidadosamente dialogada com todos os envolvidos nesses processos criativos de construção de conhecimento.

Este trabalho de investigação constituiu-se num processo que acolheu olhares atentos e sensíveis, perceptível às idas e vindas das falas e escutas. Um processo que envolveu escolhas que podem articular novos diálogos com o outro e com o próprio fazer artístico.

Ao escrever este texto, busco inspiração nos estudos do antropólogo contemporâneo Geertz, que afirma, na sua obra *Nova Luz Sobre a Antropologia*, que “contar histórias, sobre nós mesmos e sobre os outros, é a maneira mais natural e mais precoce de organizarmos nossa experiência e nosso conhecimento” (GEERTZ, 2001, p. 171).

Os estudos, entrevistas, observações, descrições e reflexões que fizeram parte da pesquisa têm me permitido pensar o teatro realizado na escola como sendo parte de processos que perfazem histórias coletivas. Histórias alimentadas por curiosidades, desejos e intenções de comunicar, de movimentar-se no mundo por meio da capacidade criadora do ser humano.

A escola, como espaço social e coletivo, propicia uma acolhida a múltiplas possibilidades de percepções e interações entre sujeitos e espaço e, com isso, desenha ações transformadoras por meio de experiências construídas na relação com o outro. São escolhas de caminhos que podem vir a acrescentar sentidos nas práticas culturais escolares. Isso se mostra na fala da professora Rosa, para quem o teatro representa uma “chance de ser ouvida, de estar em contato com o que o ser humano tem de melhor”, ou seja, reflete a sua sensibilidade e capacidade de comunicar. Quando motivada a falar da sua atividade com os alunos, Rosa ressalta: “eu gosto deles escutarem a minha voz, eles ouvirem, eles olharem para o meu olho, deles verem o meu gestual, esta coisa de toque sem tocar”.

Nessa perspectiva, este estudo vem ao encontro de uma vontade de traduzir certos saberes por meio de histórias contadas e experiências compartilhadas que se estendem sob diferentes manifestações no contexto escolar, no qual o teatro desempenha um papel significativo na vida dos diferentes sujeitos que nele interagem.

Tentar compreender os significados emitidos por meio dos processos coletivos de conhecimento em teatro descritos significa buscar inseri-los, de certa maneira, num contexto mais amplo, no qual o teatro se coloca como elemento de transformação do indivíduo, na forma de agir em relação a si mesmo, ao outro e às diferentes realidades, conforme se apresentaram nos itinerários dos sujeitos entrevistados e observados durante o processo investigativo. Trata-se da “evolução fantástica” que a professora Camélia fez questão de salientar em seus relatos.

Quanto às questões norteadoras propostas, creio que foi possível problematizá-las e ampliá-las sob o viés da complexidade, a partir tanto das falas quanto dos silêncios e dos vazios, na interação com os informantes, o que permitiu algumas construções.

Quanto à formação dos professores que atuam com atividades teatrais nas escolas analisadas, verificou-se que o fato de eles não possuírem formação acadêmica específica em Artes Cênicas não os impossibilitou de realizarem as práticas teatrais de forma comprometida com o desenvolvimento humano, contribuindo de modo significativo para ampliar os conhecimentos em teatro no contexto escolar.

Observa-se que a prática docente em teatro nas escolas municipais de Lajeado é sustentada mais pela vontade pessoal e pela paixão dos professores em

relação à área teatral do que pela sua formação específica, pois todos os entrevistados têm formação acadêmica em outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, os professores parecem, acima de tudo, gostarem do que fazem, o que lhes possibilita agir com certa propriedade de escuta, valorizando outras vozes, as vozes dos alunos, e permitindo que elas venham a acrescentar novos sentidos e novas maneiras de se pensar os saberes e os fazeres da relação educativa. Entretanto, os profissionais não deixam de reconhecer que as dificuldades que enfrentam na prática teatral devem-se à falta de uma formação específica na área - o que os leva a dar continuidade ao seu processo de capacitação em teatro.

Na prática, as atividades propostas se processam, na sua maioria, na formas de oficinas extraclasse, realizadas fora da grade curricular, acolhendo os alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Todas as práticas teatrais observadas participam de eventos culturais na escola, que são prestigiados pela comunidade em geral, ou seja, um dos objetivos da representação de peças e esquetes teatrais se constitui na apresentação para a comunidade escolar nos eventos culturais promovidos pela escola.

A importância das experiências de práticas teatrais na escola e os significados que lhes são conferidos pelos professores indicam o quanto o espaço escolar se configura num lugar privilegiado para o desenvolvimento de experiências estéticas que alteram a forma de os sujeitos relacionarem-se com o outro e consigo mesmo.

As principais inquietações que o teatro suscita nas práticas docentes cotidianas são: propiciar ao aluno a descoberta da sua capacidade de expressar ideias e relacionar-se com o outro e com o espaço; fazer com que o aluno consiga dialogar e ampliar o seu desenvolvimento humano; desencadear um movimento de integração entre os conhecimentos produzidos na escola e a experiência estética provocada pelo fazer teatral.

A título de conclusão, pode-se afirmar, ao final do processo de pesquisa, que os modos de pensar e fazer teatro pelos professores, tendo como referências algumas escolas de Ensino Fundamental do município de Lajeado, apontam para o objetivo de tornar o teatro uma arte acessível e reconhecida pelo público por sua capacidade de ampliar o desenvolvimento humano no que diz respeito ao domínio do sensível e do imaginário. Também indicam que a sua valorização pela

comunidade é uma conquista que está acontecendo de forma lenta, mas contínua, por meio de um trabalho sistematizado.

Este estudo permitiu-me valorizar a trajetória dos professores e reconhecer os vínculos afetivos que possibilitam, nos processos de aprendizagem na escola, evidenciando o papel social desempenhado pelo teatro no meio escolar. Cabe lembrar que as práticas teatrais nesse contexto promoveram conhecimentos que vão além do espaço escolar, pois se infiltram no cotidiano dos sujeitos envolvidos, modificam suas relações interpessoais.

Contar essas histórias que desvelam significados pedagógicos do teatro foi um exercício importante para fortalecer a ideia de que o conhecimento teatral deve ser resultado de processos coletivos que trazem à tona saberes e fazeres construídos na vida escolar.

O envolvimento com esses percursos sociais constituiu-se num caminho para identificar e problematizar de forma mais aprofundada o papel que o fazer teatral representa na escola. No início, o trabalho investigativo me seduziu pela possibilidade de compreender a maneira que a minha experiência como atriz e professora poderia ser confrontada, cambiada e dialogada com as práticas teatrais coletivas dos professores que entrevistei.

As reflexões sobre os processos criativos relatados pelos sujeitos da pesquisa mostraram-me dimensões que ecoavam nos meus questionamentos acerca dessa arte, que me é cara e que se tornou uma parte importante da minha pessoa.

Refletir sobre as formas de pensar a construção do conhecimento em teatro na escola, a partir das histórias narradas, constituiu-se o desafio maior da minha investigação. No universo pesquisado, vislumbro que são muitas as possibilidades observadas nas práticas coletivas descritas e analisadas, nas quais adentrei para apreender a dinâmica que move os conhecimentos construídos em teatro na escola.

As escolhas pedagógicas que envolvem as práticas teatrais na escola permitiram-me sentir e pensar o fazer artístico em ação e reação com o mundo. É um organismo vivo que sofre todo o tipo de transformações, devido à sua própria lógica, que obedece a um dinamismo singular, responsável por suas relações com o ambiente, com o outro e com o próprio conhecimento.

Ao pensar sobre a complexidade do processo investigativo, lembro da minha infância, dos meus vínculos afetivos com o conhecimento, que aconteceram,

basicamente, por meio de brincadeiras e jogos de faz-de-conta, pois por meio deles apreendia as minhas dificuldades, os meus medos e as minhas alegrias.

Quando criança, as brincadeiras de faz-de-conta que mais me marcaram foram aquelas que envolviam a participação decisiva do outro, outro que, naquele momento, exercia um poder quase que demiúrgico, como, por exemplo: “Mãe, posso ir?; Quantos passos devo dar?; Agora posso ir?.” Além dessas brincadeiras, brincava com outra bastante parecida, que era assim: “Cadê o doce que estava aqui? Está mais em cima. Não alcanço. Sobe numa cadeirinha de vidro. E se eu cair?”

A pergunta que se instala a partir dessas reflexões vem ao encontro do silêncio da última, ou seja, será que o conhecimento são aqueles “doces” que estão sempre mais em cima, e que precisamos de ousadia e de intenção para os alcançar. As respostas sempre vinham, mas o silêncio que as precedia era o que mais revelava a capacidade de jogar e de brincar.

As brincadeiras do passado me instigaram a mover-me e me possibilitaram transitar em territórios inimagináveis. Hoje percebo que elas fazem parte da experiência artística, dos saberes docentes e, especialmente, da própria condição humana.

Neste instante remeto-me àquela criança do passado, que hesita em subir mais um degrau, mas que não tem muita alternativa frente ao seu desejo. Talvez aquele “aprendizado humano” ao qual me refiro no início deste trabalho seja mais bem expresso agora.

Chego ao final da minha Dissertação acreditando que as narrativas traçadas até então respondem satisfatoriamente às minhas inquietações iniciais. É possível reconhecer nas práticas teatrais realizadas nas escolas procedimentos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos e potencializam outras reflexões. Em relação a essas reflexões, remeto-me à ideia de Ítalo Calvino, na sua obra *Seis propostas para o próximo milênio*, na qual reconhece que:

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 1990, p.138).

Calvino vislumbra a “multiplicidade” como sendo uma das qualidades da linguagem. Sobre esse aspecto ele ainda assinala:

[...] quem nos dera fosse possível uma obra concebida fora do self, uma obra que nos permitisse sair da perspectiva limitada do eu individual, não só para entrar em outros eus semelhantes ao nosso, mas para fazer falar o que não tem palavras, o pássaro que pousa no beiral, a árvore na primavera e a árvore no outono, a pedra, o cimento, o plástico (CALVINO, 1990, p.138).

Estar disponível para o “fazer falar o que não tem palavras” vem ao encontro da perspectiva de que valeu a pena navegar nessas águas, nem sempre tranquilas, pois ao navegá-las descobri novos cenários que contribuíram para evidenciar a relevância das práticas teatrais realizadas na escola, a partir das histórias narradas pelos professores. Pude perceber nas suas práticas o fazer teatral se constituindo numa experiência estética, movente e cuidadosamente dialogada com todos os envolvidos em processos criativos de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Entre a ciência e a sapiência. In: *O dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2002.

BARBA, Eugenio. *A Canoa de papel*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BARTHES, Roland. *Escritos sobre teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. *O pensamento e o movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2008.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

FRANGE, Lucima Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MICHAELIS. *Moderno dicionário de língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

REVERBEL, Olga. *Um Caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O Jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. *O Jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança/ Márcia Strazzacappa e Carla Morandi*. Campinas: Papirus, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.