

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

CARINE PANIGAZ

**CONCEPÇÕES DE TEATRO NAS OFICINAS DA
DESCENTRALIZAÇÃO DE CAXIAS DO SUL**

PORTO ALEGRE, 2011

CARINE PANIGAZ

**CONCEPÇÕES DE TEATRO NAS OFICINAS DA
DESCENTRALIZAÇÃO DE CAXIAS DO SUL**

Trabalho de conclusão apresentado para a banca examinadora do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Pedagogia da Arte.

Orientação: Prof^a M.^a Celina Nunes de Alcântara

PORTO ALEGRE, 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P192c Panigaz, Carine
Concepções de teatro nas oficinas da descentralização de
Caxias do Sul [manuscrito] / Carine Panigaz. – 2011.
37 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão (especialização em Pedagogia da
Arte) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto
Alegre, 2011.

“Orientação: Profª M.^a Celina Nunes de Alcântara”.

1. Teatro. 2. Educação. 3. Teatro - Ensino. 4. Oficinas
teatrais. 5. Concepções teatrais. I. Alcântara, Celina Nunes
de. II. Título.

CDU: 792:37

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

CARINE PANIGAZ

**CONCEPÇÕES DE TEATRO NAS OFICINAS DA
DESCENTRALIZAÇÃO DE CAXIAS DO SUL**

Trabalho de conclusão aprovado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Pedagogia da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado pela banca examinadora em 8 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos
UFRGS

Prof^a M.^a Ana Cecília de Carvalho Reckziegel
UFRGS

Prof^a M.^a Celina Nunes de Alcântara
UFRGS

RESUMO

Este trabalho monográfico tem por objetivo refletir sobre as concepções de teatro nas oficinas da descentralização da cidade de Caxias do Sul, estendendo esta reflexão à prática desta pesquisadora como educadora social. A partir das observações efetuadas ao longo do processo de pesquisa, descrevem-se questões relacionadas ao modo como as atuaisicineiras pensam e propõem suas aulas, ao modo como elas buscaram e/ou buscam sua formação, bem como à metodologia utilizada durante o processo das oficinas teatrais. Com estes elementos, buscou-se traçar um panorama sobre a forma como acontecem essas oficinas e o modo como este trabalho reverbera nas pessoas que dele participam. Para subsidiar esta reflexão foram tomadas, como aporte teórico, algumas ideias dos seguintes autores: Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert, Gilberto Icle e Cleusa Joceléia Machado.

Palavras-chave: Aula de teatro. Concepções teatrais. Ensino de teatro.

ABSTRACT

The objective of this monographic work is to reflect about the concepts of theater in the workshops of decentralisation of the city of Caxias do Sul, extending this reflection to the practice of this researcher as a social educator. From the observations made during the research process, issues are described related to the way the current teachers think and propose their lessons, the way they have sought and/or seek their training as well as the methodology used during the process of theatrical workshops. With these elements, i tried to draw a picture about the way those workshops happen and how this work reverberates at people who participate on those groups. To subsidise this reflection were taken, as the theoretical, some ideas of the following authors: Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert, Gilberto Icle and Cleusa Joceléia Machado.

Key words: Theater classes. Theater conceptions. Theater teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O PROJETO GENTENCENA E O MOTE DESTA PESQUISA	10
3 BREVE DESCRIÇÃO DO TRABALHO TEATRAL OBSERVADO NAS OFICINAS ATUAIS.....	14
4 SOBRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS OFICINEIRAS	20
5 A METODOLOGIA DE ENSINO EXPERIMENTADA NAS OFICINAS	22
6 AS CONCEPÇÕES DE TEATRO DAS PROFESSORAS OFICINEIRAS	31
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

No final do ano de 2006, tomei conhecimento da existência do projeto social de descentralização da cultura, na sua denominação bastante específica, o GentEncena, e fiquei muito interessada. Busquei informações a respeito do funcionamento do projeto e, também, do que era necessário para realizar a inscrição como orientadora de núcleo. Através de um edital ao qual me inscrevi, fui selecionada juntamente com outros sete orientadores e, no ano de 2007, iniciamos mais uma jornada GentEncena. Nesse primeiro ano letivo, encontrei várias dificuldades durante a oficina na qual eu era orientadora. A primeira, mais relevante de todas, está relacionada ao número de participantes da oficina. Havia apenas três participantes e, para dificultar ainda mais, apresentavam problemas de frequência. Apontados esses fatos, inquietações a respeito da metodologia empregada no meu trabalho começaram a emergir. Questões relacionadas com o tipo de trabalho teatral que eu estava desenvolvendo ali me impulsionaram a investigar mais profundamente esse tema. Ao longo desse ano de trabalho junto ao projeto, busquei respostas às minhas inquietações a partir de diferentes estratégias metodológicas.

Assim, minhas experiências comoicineira tornaram-se o mote para esta pesquisa, cujo objetivo foi o de verificar as concepções teatrais que pautam o trabalho desenvolvido nas atuais oficinas do GentEncena. As observações aqui apontadas não visam avaliar ou tecer juízo de valor sobre as práticas teatrais desenvolvidas nas atuais oficinas, mas, antes, pensar minha prática comoicineira, o meu modo de propor uma experiência pedagógica em teatro, dentro deste projeto bastante específico, o GentEncena, que, sob o meu ponto de vista, tem muito a colaborar com o desenvolvimento cultural da nossa cidade. O projeto GentEncena, que objetiva a criação de grupos teatrais autônomos, isto é, pessoas que, após três anos – tempo de permanência do projeto em cada bairro –, possam construir um conhecimento teatral que lhes possibilite, a partir daí, seguir como grupos teatrais independentes foi o objeto de estudo dessa pesquisa. Com o intuito de fundamentar a reflexão acerca das possíveis concepções teatrais experimentadas nas oficinas do Projeto GentEncena, usei, como referência, o pensamento de alguns autores. O conjunto de ideias empregadas por esses autores proporcionou o confronto com o conjunto dos materiais empíricos coletados nesta prática de pesquisa.

A partir daí procurei delimitar, ainda que de maneira pontual, o modo como os professores oficinairos envolvidos estruturam suas propostas pedagógicas na proposição de uma experiência teatral, dentro desse projeto bastante específico. Parto da hipótese de que as formas como se praticam essas aulas de teatro, em regiões de vulnerabilidade social, constituem uma experiência que revela modos singulares de pensar e praticar a linguagem teatral. Através de suas ações teatrais, esses professores revelam tanto seus conhecimentos quanto sua concepção de teatro.

Para propor essas experiências teatrais pareceu-me necessário lidar, por exemplo, com princípios construídos na própria tradição teatral, sobretudo ao longo do século passado. Assim, questões como: a utilização do jogo na criação teatral; a improvisação como processo criativo; a atenção ao uso do corpo; o trabalho coletivo; a figura do diretor/professor como líder e, principalmente, o modo de relacionar-se com o trabalho que exige empenho, dedicação, disciplina, que não só perpassa a criação, mas também se projeta para além dela, pois diz respeito à possibilidade de transformação que a prática teatral pode operar, são características desenvolvidas por vários modos de praticar teatro que se desenvolveram ao longo do século XX e que ainda parecem estar presentes nas nossas práticas teatrais contemporâneas.

Para Icicle (2002, p. 32),

[...] a prática do fazer teatral que deixa de lado princípios inerentes à arte, por exemplo, a ideia (sic) de que o fazer deve ser construído pelo indivíduo e pelo grupo, em detrimento da ideia (sic) autoritária de que este fazer deve ser ditado por alguém, é uma prática que não respeita a construção do conhecimento.

A questão apontada por Icicle revela tanto a necessidade de uma atenção para as questões levantadas anteriormente quanto para a lógica de trabalhar teatro que leva em consideração o grupo ao qual se dirige, ou seja, ao mesmo tempo as necessidades da linguagem e o contexto no qual ela se insere.

A partir das observações das aulas de teatro e das entrevistas feitas com as professoras, observei as relações entre as práticas teatrais realizadas nas oficinas de teatro de descentralização e o que foi dito em relação a essas práticas, propondo-me a pensar sobre os deslocamentos que ali se apresentavam sem julgá-los como modelos de bons ou maus procedimentos. Ao observar tais práticas, ativas, com vida própria, surgiram algumas questões que podem ser tomadas como

ponto de partida para desenvolver essa reflexão. São elas: a relação entre as escolhas metodológicas dos professores/diretores e a ideia de intencionalidade teatral. Para pensar acerca dessas questões, tomo como base a ideia de intencionalidade, apontada por Machado (2007, p. 12): “a condição primeira para um gesto ou uma situação estar assinalada pela substantividade teatral é a intenção de ser teatro.” Outra questão suscitada pelo empírico é a da relação entre a abordagem pedagógica e a construção de conhecimento teatral, que remete a Viola Spolin, em “Improvisação para o teatro”, quando a autora refere-se aos *professores-diretores* líderes do grupo:

Ele se torna o diagnosticador, por assim dizer, desenvolvendo suas habilidades pessoais, em primeiro lugar para descobrir aquilo de que o aluno necessita ou o que está faltando para o seu trabalho, e em segundo lugar para descobrir aquele problema que funcionará o mais exatamente para o aluno. (SPOLIN, 2001, p. 19).

A mesma questão remete a Icle (2002, p. 33) naquilo que ele problematiza entre os objetivos e o modo de propor o ensino: “o problema de o que ensinar se confunde com o de como ensinar. A referência para o ensino do teatro deve ser o próprio teatro.”

Acompanhei dois grupos de teatro em dois bairros distintos. Em cada grupo, observei as atividades realizadas em cinco encontros. Tais aulas foram registradas por imagens de vídeo e aconteceram nos meses de outubro e novembro do ano de 2010, sendo que cada grupo realizou encontros semanalmente. A partir da análise dos registros das aulas, foi efetuada uma entrevista semiestruturada com as professoras. Para essa entrevista, foram elaboradas, antecipadamente, aproximadamente vinte perguntas que versam sobre a formação dessas professoras, suas experiências no campo teatral e, principalmente, a metodologia utilizada nas aulas de teatro.

O processo de pesquisa levou ao levantamento de algumas questões e considerações acerca do tema, que vão desde a natureza da prática teatral fundamentada em questões como a intencionalidade, o fato de ser o teatro uma prática coletiva, o necessário engajamento dos participantes, até as possíveis relações entre teoria e prática teatral, tanto do ponto de vista das professoras/oficineiras quanto da pesquisadora/observadora do processo.

2 O PROJETO GENTENCENA E O MOTE DESTA PESQUISA

Ao realizar este estudo sobre a descentralização da cultura em Caxias do Sul, mais especificamente do projeto GentEncena, senti a necessidade de buscar, no dicionário, o significado dessa palavra. Descentralizar, ao pé da letra, como se diz no jargão popular, quer dizer separar do centro, tornar autônomo ou relativamente autônomo. Fundamentado nesse modo de pensar, o projeto GentEncena tem por objetivo proporcionar o acesso à linguagem cênica e à consolidação de novos grupos de teatro num eixo localizado distante do centro da cidade.

Iniciado em meados do ano de 1997, o projeto GentEncena consiste na realização de oficinas de teatro em núcleos formados nos bairros e distritos de Caxias do Sul. O projeto é gerenciado e financiado pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, através da Unidade de Teatro da Secretaria Municipal de Cultura. As oficinas de teatro podem ser solicitadas por qualquer cidadão, maior de quatorze anos e que more em regiões afastadas do centro da cidade. Os locais de realização dessas oficinas geralmente situam-se nos centros comunitários de cada bairro, os quais passam a ser utilizados para esse fim mediante a autorização do presidente da associação, que é o responsável pelo espaço. As aulas acontecem entre os meses de abril a dezembro, através de dois encontros semanais com duas horas de duração cada um, totalizando uma carga horária de quatro horas, sendo que, no final desse período, acontece uma mostra de resultados, intitulada “Encontrão”.

Nesse evento, os participantes de todos os núcleos envolvidos se encontram para apresentar seus trabalhos, os quais não precisam, necessariamente, ter um espetáculo teatral. Cada núcleo pode optar por mostrar seu trabalho através de uma performance, de um exercício elaborado para a ocasião ou, enfim, algo que represente o trabalho desenvolvido pelo grupo ao longo do ano. Essa apresentação, realizada em meados do mês de dezembro, possibilita aos opinandos atuantes do projeto conferir os trabalhos teatrais realizados pelos colegas dos outros núcleos, bem como proporciona um momento de integração, troca de ideias e experiências.

No final do ano de 2006, tomei conhecimento da existência desse projeto e fiquei muito interessada. Busquei informações a respeito do funcionamento do mesmo e também do que se fazia necessário para trabalhar como orientadora de núcleo. Fiz minha inscrição após a publicação de edital referente ao projeto e fui

selecionada, juntamente com outros sete orientadores que, no ano de 2007, iniciaram mais uma jornada GentEncena.

Nesse primeiro ano letivo, encontrei várias dificuldades na execução do trabalho junto à oficina da qual eu era orientadora, pois os encontros aconteciam em uma sala cedida pela igreja católica do bairro. Essa sala dispunha de pouco espaço físico, e as paredes eram forradas do chão ao teto por cadeiras colegiais, a maioria delas quebradas, esperando por concerto. A chave da sala precisava ser retirada, sempre que tínhamos o encontro, com a Irmã responsável pelo local, que, muitas vezes, não estava em casa e, a meu ver, boicotava nosso trabalho.

Apesar de essas dificuldades representarem certo entrave para o andamento do projeto, elas não eram a principal causa. A mais relevante de todas estava relacionada ao número de participantes da oficina. Havia apenas três participantes e, para dificultar ainda mais o processo, apresentavam problemas de frequência.

Apontados esses fatos, inquietações a respeito da metodologia empregada no meu trabalho começaram a emergir, tais como: que tipo de trabalho teatral estava sendo estabelecido ali? Será que a aula de teatro estava favorecendo o potencial criativo dos alunos através do trabalho com a linguagem que ali era realizado?

Ao longo desse ano, busquei respostas às minhas inquietações a partir da utilização de diferentes estratégias metodológicas. Após analisar os resultados de tais aplicações, decidi que o mote para meu núcleo era o envolvimento. Pensei que, se o grupo estivesse realmente envolvido com o trabalho, acharia uma solução criativa para superar problemas de menor importância como o boicote da chave e a sala cheia de poluição visual. Assim, propus que cada integrante do grupo, o qual era composto só por pessoas do sexo feminino, relatasse, em um dos encontros, três lembranças da sua infância, sendo duas positivas e uma negativa.

Através desses relatos, iniciei o trabalho com a narrativa a partir de ações físicas. Esse assunto deixou-as muito motivadas e transformou-as em participantes assíduas, comprometidas e colaboradoras com o grupo, sendo, inclusive, responsáveis por convencer a Irmã de que elas deveriam ter uma cópia da chave da sala. Ao final do curso, com a chegada de dezembro e também do “Encontrão”, as participantes estavam unidas e seguras para apresentar seu esquete teatral, criado por elas mesmas.

Na ocasião do encontro, trabalhos muito distintos foram apresentados pelos núcleos, o que, na época, já me fez pensar em como havia uma diversidade de

concepções nas propostas desenvolvidas nas oficinas. Em outra oportunidade, uma reunião de avaliação dos trabalhos apresentados foi organizada entre osicineiros. Ali, o que se podia escutar era muito mais uma discussão de egos do que uma avaliação eficiente sobre o processo de aprendizagem dos oficinados.

Conforme Freire (1996, p. 24), “[...] inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado.” O grupo de oficinados se propôs a trabalhar com uma proposta metodológica horizontal que atendesse às necessidades dos oficinados, respeitando seu ritmo, sua cultura local, e que proporcionasse a experimentação do estado de jogo. Segundo Ryngaert (2009, p. 47), “a capacidade de jogo não é uma qualidade intrínseca, que paira no ar. Ela se manifesta quando a ocasião real permite *representar para si diante dos outros*, fora de qualquer noção de prova ou de exercício.”

Acredito que o encaminhamento das atividades, feito por mim, na época do desenvolvimento do trabalho, foi válido, pois tinha o intuito de solucionar problemas de envolvimento e de formação do grupo. Essa proposta está bem clara nos objetivos do projeto GentEncena, porém, o que questiono aqui é a concepção de teatro contida nessa prática, ou seja, o que era oficina de teatro e o que era grupo do tipo “unidos venceremos”, de autoajuda?

Minha proposta tinha por objetivo proporcionar práticas teatrais visando à formação de cidadãos ativos e críticos, capazes de expressar-se, visto que as oficinas acontecem, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade social; e eu, ali, exercia o papel de educadora social, portanto uma reflexão crítica sobre minha prática docente se fez necessária. Freire (1996, p. 39) assegura que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Acredito no poder das práticas de criações artísticas, bem como tenho absoluta convicção de que, através dessa experiência, os cidadãos influenciam positivamente seus cotidianos, uma vez que o jogo teatral tem o poder de lhes proporcionar outra vivência, lançando-se, assim, em mais um processo de aprendizagem, enriquecendo seu cotidiano com o acréscimo de novas motivações e estímulos.

Com base nessa experiência, que foi avaliada e discutida de forma crítica em diversas reuniões pedagógicas entre oficinados que compunham o quadro docente do momento, debruçei-me sobre as concepções de teatro que as atuais oficinas do GentEncena desenvolvem. Cabe reforçar aqui que essas observações não visam

avaliar ou tecer juízo de valor sobre as práticas teatrais desenvolvidas nas atuais oficinas, mas antes pensar na minha prática comoicineira, rever o modo pelo qual propus essa experiência pedagógica em teatro, reavaliar, inclusive, o trabalho que foi desenvolvido durante o período que fiz parte desse projeto que, a meu ver, tem muito a colaborar com o desenvolvimento cultural da nossa cidade.

3 BREVE DESCRIÇÃO DO TRABALHO TEATRAL OBSERVADO NAS OFICINAS ATUAIS

A parte empírica desta pesquisa foi constituída a partir de um conjunto de materiais, composto pela observação de cinco aulas desenvolvidas em duas das oficinas atuais e pelas entrevistas feitas com cada uma dasicineiras. Tais observações forneceram-me informações sobre o modo como se processava a prática teatral nas oficinas, enquanto as entrevistas deram conta do modo como os professores refletem sobre seu próprio trabalho, bem como dos seus objetivos ao propor os exercícios da forma como o fazem. Assim, a função da entrevista foi tentar verificar, de forma pontual, a maneira como a prática foi ou é concebida por essas professoras, nas oficinas de descentralização. Para tanto, preparei uma entrevista semiestruturada, que foi posteriormente realizada junto àsicineiras. Os tópicos da entrevista foram elaborados a partir das observações feitas durante as oficinas e referem-se à metodologia utilizada pelas professorasicineiras, à formação das mesmas, e, pontualmente, a questões relacionadas ao uso das técnicas teatrais eleitas na prática da oficina.

Na entrevista, aicineira A¹ relatou utilizar como referência para a organização de suas aulas o método proposto pela professora americana Viola Spolin, conhecido como Jogo Teatral. Durante a observação de uma das aulas, essaicineira propôs um jogo de bastões no qual os oficinandos deveriam ocupar os espaços vazios caminhando no ritmo das batidas de um bastão que ela manipulava. Além disso, os participantes deveriam repetir a palavra “pessoas” demonstrando, em seus semblantes, diferentes sentimentos, tais como, brabeza, tristeza, alegria, euforia, cansaço etc. Por fim, deveriam estar atentos a ela, pois, a qualquer momento, um bastão seria arremessado a alguém que deveria suspender a pronúncia da palavra “pessoa” substituindo-a pelas falas de seu personagem, visto que os oficinandos, a esta altura, já estavam em fase de montagem de sua apresentação de final de ano. Depois de pronunciar sua fala, o bastão deveria ser arremessado a outro colega.

Aicineira interrompe o jogo para exemplificar corporalmente a caminhada com uma postura sem tônus, diz que uma atitude cênica não compreende uma

¹ Com o intuito de não identificar as professoras participantes da pesquisa, usarei as letras A e B para referi-las.

caminhada daquela forma e pede uma maior consciência do corpo. Os oficinandos escutam atentos e mostram-se muito tímidos. O exercício recomeça, os alunos mantêm a caminhada como anteriormente. Nesse exercício, os alunos foram chamados a responder corporalmente a indicações feitas pela professora, como caminhar com tónus, chamar o colega com o olhar, jogar e divertir-se, porém os alunos continuaram realizando a atividade mecanicamente, mostrando ações e reações que revelavam um claro problema a ser solucionado. Logo em seguida, o jogo se diluiu e iniciaram-se as indicações para um próximo jogo sem que o anterior tivesse sido explorado suficientemente, de forma a propor soluções para alguns dos problemas que surgiram no trabalho. Isso me remeteu ao que Ryngaert fala sobre as possíveis consequências em uma relação com o trabalho teatral onde a falta de clareza nas proposições pode ocasionar:

A ausência de desafios claros e o sentimento de uma expressão gratuita ou manipulada favorecem a inibição, remetem à loucura. Toda manifestação expressiva “gratuita” é como que implicitamente ameaçada pelos riscos da loucura, uma vez que jogar passa também por “bancar o louco”. Nessa situação, a presença ou ausência de olhares externos não altera em quase nada a inquietação. (RYNGAERT, 2009, p. 46).

Aicineira retoma os bastões e inicia outro jogo, porém, neste caso, os participantes sentam-se como plateia em cadeiras. Voluntariamente, um dos participantes deve levantar-se, dirigir-se até a lateral do espaço cênico destinado à prática e entrar em cena com um bastão atribuindo-lhe outro significado, por exemplo, um remo de barco, um guarda-chuva, um violão etc. Deve ser uma entrada breve, pois um segundo jogador deve substituí-lo, entrando em cena com seu bastão e sua nova ideia. A icineira mostra um exemplo, entrando em cena com seu bastão em forma de guarda-chuva. Ninguém responde. Ela então pede que entrem em cena, cada qual com seu bastão, seguindo o modelo que ela havia feito.

Depois de uma longa parada para esclarecimentos a respeito do jogo, uma icinanda voluntariamente inicia o jogo. A icineira pede para que os colegas sejam solidários e não deixem a colega “na mão”, entrando em cena logo na sequência. Ninguém se manifesta. A icineira propõe, então, que continuem o exercício e diz que facilitará as coisas dando a possibilidade de entrarem em cena sem utilizar o bastão, ou seja, sem nada nas mãos. Diz ainda que o teatro não funciona no mundo das ideias, e sim que, parte dele, que o teatro é prático e que, sem fazer, não há

como saber se funciona. A mesma oficinanda voluntária da tentativa anterior, entra em cena “galopando em seu bastão”. Após três voltas em círculos e sem que nenhum outro colega a substitua, aicineira pede que ela continue e começa a sugerir verbalmente aos colegas, que estão sentados, vários exemplos que poderiam ser feitos para dar continuidade ao exercício. Por fim, os oficinandos participam timidamente do exercício, exceto um, que permanece imóvel na sua cadeira. Além de criar um novo significado para os bastões, ela pede para que utilizem o estado extracotidiano para entrar em cena. Refere-se a uma oficinanda que está prestes a entrar em cena e que está, naquele momento, em um estado cotidiano, mas que, ao entrar em cena, deverá estar em um estado extracotidiano, pedindo para que utilizem seus sentidos dilatados. Ao encerrar a atividade, pede que os oficinandos tirem energia “da ponta do pé” e iniciem o ensaio da sua apresentação. Em silêncio e com olhares baixos, o grupo coloca-se em posição inicial para começar o ensaio.

Durante nossa conversa, a icineira A julga que os exercícios não obtiveram êxito no seu desenvolvimento e justifica como sendo consequência da falta de estado de jogo no grupo. Ao mesmo tempo, ela parece não refletir sobre o que levou a essa falta, simplesmente qualificando-a como um entrave que impossibilitou o êxito no trabalho. Esse episódio remeteu-me a Ryngaert (2009, p. 45), quando ele afirma que “[...] somos levados a nos interrogar sobre o jogo quando ele é definido em primeiro lugar negativamente, isto é, quando percebido apenas pela sua ausência.”

A icineira ainda relata de maneira pontual que havia planejado outro jogo, mas julgou que não seria possível fazê-lo devido à energia que o grupo apresentava no dia. Expõe que percebeu que os oficinandos tinham dificuldades de atingir o estado de jogo, porém as formas como essa qualidade de jogo foi trabalhada durante a oficina ao longo do ano, a meu ver, refletiram-se nesses exercícios.

Os alunos, nas oficinas por mim observadas, foram convidados a brincar verbalmente, sem uma oportunidade real de diversão e prazer, do jogar por jogar. O estado de jogo não foi conquistado ao longo do ano nas oficinas, então os jogos propostos não manifestam prazer, e sim tarefas a serem “pré ensaiadas”, tais como o texto que ainda não está bem decorado e deve ser repetido para memorização, as entonações diferentes para se pronunciar uma palavra que será dita durante a apresentação final, o espaço que deve ser bem aproveitado e que deve ser treinado

durante o jogo. Ao refletir sobre as competências dos jogos propostos, remeti-me ao que nos diz Ryngaert (2009, p. 47) sobre o jogar: “A capacidade de jogo não é uma qualidade intrínseca, que paira no ar. Ela se manifesta quando a ocasião real permite representar para si diante dos outros, fora de qualquer noção de prova ou de exercício.”

De certo modo, em ambas as tentativas, os jogos pareceram deslocados, ora pela técnica que não foi conquistada, ora pelo processo criativo que se bloqueou na tentativa de o educando fazer certo. Por outro lado, Viola Spolin – que teoricamente está sendo utilizada pela referida professora – refere-se, em seu método, à técnica de solução de problemas nas oficinas, que proporciona um foco tanto para o professor quanto para o aluno, desenvolvendo um relacionamento entre ambos ao invés de uma dependência. O aprendizado, então, se dá de forma orgânica, e o *aluno-ator* consegue extrapolar seus velhos quadros de referência ou os do professor.

A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para experimentação. Uma vez que não há um modo certo ou errado de solucionar o problema [...]. (SPOLIN, 2001, p. 19).

Foi possível observar que os alunos pouco falam. Aicineira organiza o funcionamento da oficina de forma a não fomentar a discussão ou reflexão sobre o que é falado e proposto. Ocorre que, dessa forma, os alunos atuam mais como executores dos exercícios do que como criadores conscientes e responsáveis pelo processo, como prevê a proposição de Spolin (2001) quando sinaliza para a necessidade de uma avaliação em conjunto do trabalho. A proponente parece explicar e exemplificar demasiadamente os exercícios aos alunos, fazendo com que sua opinião prevaleça. Por outro lado, podemos atribuir a essa prática uma tentativa de que os objetivos do projeto, no qual esta oficina está inserida, se realizem, pois essas aulas de teatro, além de possibilitar a aprendizagem de técnicas teatrais propriamente ditas e de favorecer o desenvolvimento de cidadãos, devem formar um grupo de teatro autônomo que, após três anos de permanência dentro das oficinas do projeto, possa e deva seguir de forma independente seus trabalhos teatrais.

Além disso, de um modo geral, as pessoas de comunidades carentes parecem mais privadas de voz perante a sociedade. O fato de viverem na periferia, como o próprio nome sugere, no limite da cidade e distante do centro, torna-as distantes dos bens culturais e diversão (teatros, música, cinemas, museus, parques), bastante comuns no centro da cidade e pouco acessíveis para quem mora na parte mais periférica da mesma. Muitas dessas pessoas parecem não sentir-se no direito de usufruir das estruturas que se localizam no centro da cidade, constituindo modos de pensar e agir que revelam o alijamento desse “mundo central”, os direitos sobre ele, bem como dos direitos de colocar-se, de falar, de fazer ouvir suas opiniões e desejos. Assim, é bastante comum, nestas oficinas, a presença de pessoas tímidas, retraídas, com dificuldades para expor suas opiniões, sem experiência em teatro, ou com outra linguagem artística.

Nesse sentido, dar conta dos objetivos do projeto GentEncena e da aprendizagem teatral é uma tarefa complexa e, ao mesmo tempo, importante do ponto de vista social, artístico e político. Em uma ocasião, um aluno perguntou se o que havia feito no exercício estava certo, e a professora, por sua vez, sentenciou o exercício por certo, ou seja, quase não falavam e, quando falavam, era para certificarem-se de estar certos ou errados, em outras palavras, para receberem o aval para as suas ações; assim como ocorre nas imitações, nas quais, ou se imita igual e, portanto, certo, ou se imita diferente e, portanto, errado. Esses fatos revelam que os alunos desempenham as tarefas de modo inseguro, querendo agradar, fazer certo, serem aceitos, enquanto que, com o trabalho efetivo na construção de um estado de jogo verdadeiro, os alunos experimentam livremente possibilidades, ao invés de uma maneira certa, não julgam, e sim jogam, “entregam-se ao jogo e jogam para si diante dos outros.” (RYNGAERT, 2009, p. 30).

Conforme Ryngaert (2009, p. 22), “o teatro é alvo de preconceitos, ele exhibe sua imagem de caixa de ressonância, de arte de imitação, ele é tido como um *kit* de máscaras cujo uso correto deve ser dominado.”

As manifestações artísticas são, comumente, consideradas áreas de “domínio público”, fazendo emergir professores cuja formação é composta de pequenos cursos na área, ou mesmo o fato de terem alguma experiência em uma das linguagens. No teatro, sobretudo, é muito comum pessoas se disporem a trabalhar com a linguagem sem ter uma formação específica na área. Entretanto, isso não significa dizer que uma formação empírica, ou seja, que não foi feita em escolas de

teatro ou universidades, mas através da prática teatral, implique num professor menos competente ou despreparado. Temos conhecimento de muitos profissionais de teatro sérios e competentes que “formaram-se” praticando e experienciando o teatro sem passar pela experiência universitária.

4 SOBRE A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS OFICINEIRAS

Ao defrontar-me com esta inquietação a respeito das concepções de teatro existentes nas oficinas de descentralização, pareceu-me necessário tomar conhecimento da maneira pela qual se deu a formação dasicineiras em questão. Na ocasião da entrevista, iniciei a conversa perguntando sobre a formação dasicineiras. As respostas foram semelhantes, ambas não têm formação profissional acadêmica em Teatro. Uma delas avalia que sua formação é autodidata. As duas referem-se ao curso de magistério como ponto de partida para o ingresso na prática teatral como professoras. Atualmente as professoras frequentam os cursos de Educação Artística e Letras, em uma universidade da cidade.

Uma dasicineiras iniciou seu processo de formação teatral, dentro deste mesmo projeto no ano de 1997. A formação teatral de ambas, pelo que se pode depreender de suas falas, se deu a partir de atuação em grupos teatrais da cidade, cursos breves, seminários, oficinas, palestras e oficinas teatrais. Elas ressaltam a procura por oficinas teatrais específicas e revelam o desejo de buscar sempre novas oportunidades de qualificação. A outraicineira iniciou seus trabalhos como arte educadora, como ela mesma refere-se a sua prática, em 2001, em um projeto social que atendia crianças e adolescentes em vulnerabilidade social numa instituição de Caxias do Sul. Ela ressalta o seu interesse pelo projeto GentEncena por este atender bairros descentralizados e trabalhar com pessoas também em vulnerabilidade social. Além disso, segue também trabalhando em ONGs e em projetos atrelados a escolas municipais e particulares da cidade. Dentro dos projetos onde atua como profissional, desenvolve trabalhos com o teatro e outras linguagens, como a música, a dança e o circo. Ressalta que, quando iniciou comoicineanda de teatro, sempre se interessou principalmente pelas práticas circenses e refere-se ao *Cirque du Soleil* como sua grande inspiração.

No caso daicineira B, esta explica que iniciou o curso de graduação em Educação Artística buscando o teatro, porém sentiu-se insatisfeita com os resultados e ingressou em um grupo teatral da Universidade de Caxias do Sul. Após, continuou fazendo parte de outros grupos da cidade, realizando duas peças teatrais. Relata que, nesta segunda experiência, para a realização das peças, o grupo dividia todas as funções, tais como, a adaptação do texto, criação e execução de cenários e

figurinos, divulgação e produções em geral. Ela considera que sua formação em teatro foi feita a partir de todas as suas experiências em cursos que a cidade foi oferecendo, inclusive os cursos proporcionados dentro do evento teatral intitulado Caxias em Cena. Depois disso, aicineira começou a ministrar aulas na Escola Preparatória de Dança, que oferece em seu currículo aulas de teatro. Ela avalia que foi, dentro desse projeto, onde participou por três anos consecutivos e trabalhou principalmente com crianças e adolescentes, que criou seu “roteiro” de trabalho e “montou” seu estilo de dar aula. Conta também que seus alunos participaram por duas vezes do evento Mostra Estudantil de Teatro. No que diz respeito a sua formação com algum profissional qualificado e que esta julga de grande relevância, cita a professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, explicando que participou de um curso de preparação para Mostra Estudantil ministrado por essa professora. A icineira diz que gostou bastante do estilo de Vera Lúcia Bertoni dos Santos e, ainda, que, ao tomar conhecimento dos assuntos do curso dado pela professora doutora, pôde afirmar que “não estava tão fora assim do que eu estava pensando.” Além disso, incorporou em suas aulas exercícios de Yoga.

Ambas icineiras possuem uma formação em teatro bastante semelhante. Formação esta que se deu através de cursos específicos na área do teatro e que é repassada através das oficinas, neste caso, dentro do projeto GentEncena.

5 A METODOLOGIA DE ENSINO EXPERIMENTADA NAS OFICINAS

Ao observar as oficinas teatrais de descentralização e realizar uma entrevista com asicineiras, foi possível constatar, muitas vezes, um distanciamento entre a prática teatral proposta nas aulas e o que foi dito na entrevista. Quanto à metodologia utilizada para a elaboração da oficina, por exemplo, aicineira A refere-se ao uso do método da professora Viola Spolin:

Eu tenho como referencial teórico assim bem forte Viola Spolin, então tem lá todos os jogos que ela propõe, assim, e na sequência do método dela, que ela tem meio que uma sequência nos jogos que são propostos. (Oficineira A).

Nesse caso, ao iniciar sua oficina teatral, sem ainda contar com a presença de todos os participantes, os alunos são chamados a formar um círculo, de pé, no centro do espaço da oficina. A professora inicia um alongamento conduzindo e executando o mesmo. Esta corrige a postura e o procedimento dos exercícios, verbalmente, sem tocar nos alunos. Tal prática sempre parte do pescoço, passando por todo o corpo e finalizando nos tornozelos. Nota-se que alguns alunos assumem uma postura corporal comprometida. Apesar do coletivo que o formato circular possibilita, os alunos movimentam-se individualmente e em silêncio. Spolin (2008, p. 28) nos diz que:

O cronograma geral dos ensaios pode ser dividido em três períodos. O primeiro período é para aquecimento do diretor e dos atores, para colocação dos fundamentos das relações e atitudes em relação à peça e de um para outro.

Os exercícios propostos para iniciar o trabalho corporal são lentos e relaxantes. Não mobilizam o tônus corporal. Dentro do “sistema de ensino” que Spolin propõe, mostram-se os “jogos de aquecimento” como alavancas propulsoras para o início da aula. Como o próprio nome sugere, os “jogos de aquecimento” têm a função de aquecer, aumentar a energia e trazer a atenção dos alunos para a oficina.

Após o relaxamento conquistado, os alunos dão alguns pulos sem sair de seus lugares antes de passarem para os exercícios que vão exigir mais tônus, os exercícios de acrobacia. Ao iniciar a segunda parte da oficina, na qual são

trabalhados movimentos acrobáticos, alguns adereços pessoais utilizados pelas alunas evidenciaram-se incômodos. Elas iniciaram o treinamento usando brincos de argola, colares e anéis, e este tipo de material, além de causar incômodo, pode ocasionar acidentes durante o treinamento. Neste momento, o grupo de quatro alunos é dividido para que trabalhem em duplas. Em todas as aulas por mim observadas, as duplas dividiram-se da mesma maneira, isto é, as duas meninas com mais dificuldade de um lado e o casal que já realizava os exercícios acrobáticos de outro. A oficinaira coloca-se à disposição da dupla com dificuldades e auxilia-as na execução das atividades. Em vários momentos, a oficinaira pede para que a dupla de meninas observe o desempenho da outra dupla na acrobacia e após realize novas tentativas. Quanto ao uso de acrobacias, Januzelli (2003, p. 15) nos diz:

A acrobacia ajuda a desenvolver a qualidade de decisão, largar-se nos pontos culminantes, entregar-se inteiramente. Torna o ator mais ágil, fisicamente mais eficiente em cena; leva-o a agir num ritmo e tempo rápidos, impossível para um corpo destreinado.

Para Stanislavsky, o ator tem de *re-aprender* tudo desde o princípio: a andar, a olhar, a falar etc. Para que essa re-aprendizagem aconteça, faz-se necessário lançar mão de algumas técnicas, dentre elas, a de um treinamento físico intenso e contínuo.

Durante a entrevista com a oficinaira, quando questionada sobre os motivos que a levaram a fazer uso das técnicas de acrobacia, ela relata que:

Para mim a acrobacia solo, que é o tipo de acrobacia que eu trabalho, tu tem um ganho gigantesco em termos de consciência corporal de utilização do corpo, e partindo daquele principio que o instrumento de trabalho do ator é o corpo, ele tem que estar apto para ir pra cena, e quanto mais coisas ele puder te oferecer em cena melhor, e um dos meios que eu acho que se consegue isso, essa consciência corporal, esse corpo afinado, pra eu utilizar de repente fazendo coisas que eu não faria se eu não tivesse esse treinamento. (Oficineira A).

Aqui é interessante perceber que, apesar de não mencionar os teóricos citados anteriormente, a prática da oficinaira se desenvolve coerente com as ideias tanto do brasileiro Januzelli – nosso contemporâneo – quanto do russo Stanislavski, que desenvolveu seu trabalho no início do século XX.

Na terceira parte da aula, a oficinaira realiza um ou dois jogos com os oficinandos antes de iniciar o ensaio do esquete teatral que apresentarão no

“Encontrão”. Pude observar a presença de um bastão como elemento concreto nos jogos trabalhados e também nos ensaios. Perguntei a respeito do seu uso:

Quando começou a montagem, eu percebi que estava faltando jogo entre eles, e daí o que eu pensei, eu tinha feito outro trabalho com bolinhas, que tem até uma semelhança com os jogos com os bastões, né, e eu vi que ali eles conseguiam estabelecer mais essa atmosfera de jogo, só que daí eu pensei, quando eu começo um trabalho assim, e tendo em vista que eu sempre trabalhei nestes projetos, eu sempre parto de princípio do mínimo pro máximo sem grandes produções, com figurinos maravilhosos, com cenários gigantescos, e um monte de parafernália, pensando também na questão da logística, tipo a gente vai apresentar na escola, na igreja, vamos ter como carregar? Então pela necessidade do jogo pensei que dava para inserir um elemento que pode ser utilizado também na cena, cara tu quer elemento melhor que um bastão que pode se transformar em mil coisas? Acho super interessante, e que a mágica do teatro tá aí, de tu pegar um elemento e transformar em mil coisas sem utilizar muitas coisas de cenário, de adereços, e a partir daí surgiu a ideia do bastão. (Oficineira A).

Porém, ao observar os jogos com bastões, pude perceber que os alunos se mantinham rígidos e com pouca disponibilidade, visto que o bastão, quando arremessado ao colega, na maioria das vezes, caía no chão, o jogo parava e depois recomeçava. Os jogadores não demonstravam fluência nos movimentos e nem prazer ao jogar.

Os bastões aparentemente não foram utilizados como meio para treinar resistência e oposições, tampouco os alunos reagiam prontamente ao bastão, que muitas vezes caía no chão. Ao pensar sobre a fala daicineira, que afirma usar o método dos jogos teatrais, ocorreu-me o que Maria Lúcia de Souza Barros Pupo nos diz sobre os jogos teatrais:

[...] o sistema de jogos teatrais enfatiza muito a construção de significantes imaginários através do incentivo reiterado à fiscalização do objeto. Individualmente, ou através da relação com os participantes, o desafio de tornar real um objeto, sem o auxílio de qualquer suporte material, pode constituir um importante aspecto do desenvolvimento da consciência sensorial, a ser constantemente retomado e aprofundado ao longo do processo de aprendizagem teatral. (PUPO, 2001, p. 185).

Além de o estado de jogo não se manifestar ao final de um ano de trabalho teatral em uma oficina, a destreza com o objeto escolhido tampouco foi bem sucedida, demonstrando que o objeto principal a ser utilizado em cena não é íntimo aos alunos. Pode-se perceber uma falta de familiaridade dos alunos com o objeto escolhido pelaicineira quando estes não conseguem atribuir novos significados a

ele. Ao observar o uso dos bastões, é importante lembrar o que nos diz Icle (2002, p. 89) sobre o uso de objetos:

Quando um ator improvisa com um objeto físico novo (um bastão, por exemplo), só assimila na medida em que faz relações com suas experiências da vida cotidiana ou da prática artística. Se o objeto for tão estranho a ponto de não lhe sugerir nenhuma relação, não conseguirá agir sobre ele. Neste mesmo sentido, ao agir, o ator irá acomodar-se ao objeto, modificando-se pela ação com/sobre o mesmo. Assim, a novidade deixa de ser nova, seja físico ou mental, racional ou simbólico.

Nem no exercício, nem no ensaio da apresentação final, o bastão é manipulado com intimidade, ou seja, de forma mais orgânica. Segundo aicineira A, o elemento bastão foi inserido por ela para estimular o estado de jogo que faltava. Porém, os alunos não foram oportunizados anteriormente a trabalhar com objetos “imaginários” transformados em objetos “reais” utilizando-se da “*substância do espaço*”. (SPOLIN, 2001).

Outra questão que pude observar é que, ao final das atividades, somente a icineira se pronunciava a respeito do trabalho que os alunos estavam realizando. Segundo a proposta teatral de Spolin (2001), a avaliação dos jogos utilizados deve ser realizada imediatamente após a apresentação das “*soluções cênicas*” experimentadas e com a participação de todos: jogadores e proponente. A ideia é que os jogadores, ao final, quando o problema é resolvido, avaliem sobre as soluções apresentadas, sendo a base para a avaliação o foco inicialmente combinado. A apreciação de todos os participantes, logo após a apresentação no espaço destinado ao jogo, colabora para que o jogador possa ter um retorno sobre o que julgou estar dizendo à plateia.

Retomando o relato da observação é importante mencionar que o período da aula era de duas horas, dividida, mais ou menos, em uma hora de atividades corporais e outra hora de ensaio do esquete teatral.

No caso da icineira B, esta menciona utilizar a metodologia da professora Olga Reverbel para a elaboração das suas aulas, citando também as professoras Viola Spolin e Ingrid Koudela. Devo ressaltar que esta oficina acontece dentro de uma instituição escolar da rede pública da cidade de Caxias do Sul, dentro do horário escolar, no turno da noite, atendendo aos alunos de turnos contrários ao noturno e pessoas da comunidade. Ao abrir a porta do espaço onde será realizada a oficina, neste caso, uma sala de aula, as classes escolares são retiradas e

colocadas nas periferias da sala a fim de viabilizar mais espaço físico. Os alunos vão entrando aos poucos, alguns ajudam na organização da sala e outros conversam no corredor com os outros alunos do noturno que não fazem parte da oficina. Pude perceber que os alunos chegam bastante agitados, entram e saem da sala várias vezes, em alguns momentos, uma música agitada é colocada no rádio com volume razoavelmente alto, saem para ir ao banheiro e para pegar objetos de cena que foram esquecidos durante o ensaio. Enquanto os alunos vão entrando, alguns assuntos referentes à montagem da peça teatral são discutidos entre os ali presentes. Aos poucos, os demais vão chegando e entrando na discussão. Aicineira chama todos, formam um círculo de pé e continuam a discussão dos assuntos. Ocorreu também um fato muito peculiar, neste núcleo de oficina, faltando poucos encontros de ensaio para a apresentação de finalização da oficina, uma das participantes precisou desistir das aulas em função de estar grávida. Esse assunto gerou polêmica e grandes discussões no grupo, que tentava solucionar como iria substituir o personagem que a menina representava e, também, a respeito do tema que circundava o caso, que era o da gravidez na adolescência – causas e consequências. Esse fato envolveu os alunos por bastante tempo. Todos contribuíam com ideias para a solução do problema. A icineira pede então, aos icinados, comprometimento e logo em seguida pede que respirem, marcando assim o final da conversa e o início das atividades. Orienta sobre a posição do corpo e começa um exercício proveniente da Yoga, chamado “Surya”, que é repetido em todos os inícios de encontro.

Surya é uma saudação ao sol, que a Yoga faz, trabalha a questão de energia, de respiração, que isso é bem importante, a Yoga trabalha muito a questão da respiração, do equilíbrio central no umbigo, então essa coisa de usar a respiração com a barriga pra ter mais resistência né, essa é a ideia. E também de decorar o movimento, que já é um exercício de teatro, decorando o movimento dele né, ela tem um movimento certo, uma sequência de movimentos. (Oficineira B).

Depois, continuam com alongamentos corporais, os quais a icineira conduz. São alongamentos breves, que valorizam principalmente a coluna, virilhas e pernas. Logo em seguida, os alunos se dão algumas palmadas pelo corpo no intuito de despertá-lo. A icineira B descreveu da seguinte forma o trabalho por ela proposto:

Então o primeiro momento eram os alongamentos, alonga, vai preparando o corpo, no segundo momento era o aquecimento, então um jogo, uma brincadeira, uma coisa bem pra aquecer, uma brincadeira mais forte, no terceiro momento era a concentração, que eu chamava isso né, de concentração, que esse era o meu método, chamava de concentração porque daí era um jogo, um jogo teatral mesmo, de olhar, jogo teatral mesmo, esses são os que eu adaptava, e depois o quarto momento era uma improvisação, usando aquilo que a gente tinha trabalhado, tipo a gente trabalhava olhar, aí depois a gente improvisava alguma coisa que usasse aquilo que tinha sido feito no exercício, que na improvisação tivesse o que tinha sido feito, aí o quinto momento era mais a despedida, era contar o que sentiu, o que aconteceu, o que entendeu de novo, eram mais comentários e se despedir mesmo então eu separei a aula em cinco momentos.

A aula foi dividida em cinco momentos distintos conforme relatos daicineira. Durante o período em que esta oficina foi observada, pude perceber que, após os exercícios de alongamento, os alunos iniciam uma caminhada pelo espaço. Enquanto os alunos caminham, aicineira pede que tenham concentração, que pensem nos seus personagens para ir construindo eles, que aos poucos comecem a montar o cenário, que fiquem “congelados”, pois, ao longo da peça final, existem momentos em que os alunos precisam estatizar. Além disso, pede que os alunos deem risadas como o seu personagem o faria, para, assim, interiorizá-lo.

Nas observações, percebi que as caminhadas possuíam início claro, mas não havia fim. A ação de caminhar se diluía por uma verbalização de modos com o intuito de desempenhar uma tarefa. Em uma das caminhadas, os alunos deveriam rir como seus personagens. Aicineira pediu que um determinado aluno mostrasse aos colegas a risada do seu personagem X, e este respondeu dizendo que seu personagem não teria motivos para rir. Com a caminhada parada o grupo ficou observando o colega. Aicineira, por sua vez, pediu ao grupo que desse risadas demonstrando como imaginavam que poderia ser a risada do personagem X. O “dono” do personagem X colocou-se em forma de observador e assistiu aos colegas. Com um longo “Isso!” afirmativo daicineira, os participantes pararam de executar as risadas e seguiram caminhando normalmente. O aluno retornou à caminhada deixando de ser observador. Após esses exercícios de caminhadas, a aula regularmente rumava para o ensaio propriamente dito.

Segundo Reverbel (1997), a metodologia aplicada deve desenvolver-se com base em algumas características: voluntária, ativa, coletiva e global. Parece-me que essas características, citadas pela autora, mostraram-se, de certa forma, na atividade de caminhada descrita anteriormente por mim e realizada pelaicineira B,

pois a participação de cada um deles era voluntária, mostrando seus interesses, atuando na atividade; pode-se dizer que também era ativa, porque demandava uma ação, bem como coletiva por ser desenvolvida com todos do grupo, atingindo, desse modo, as características sugeridas pela autora em questão.

Porém meu questionamento com relação a essa atividade diz respeito à fala daicineira B quanto à metodologia. Esta afirma dividir sua aula em momentos. Conforme ela mesma relata, no primeiro momento acontecem exercícios de alongamento, no segundo momento, jogos de aquecimento, no terceiro momento, um jogo teatral, no quarto momento, improvisações e, por fim, no quinto momento, forma-se uma roda para trocar ideias da experiência vivenciada na aula. Mas, ao frequentar as oficinas, observei que, após o momento de alongamento, não acontecia o segundo momento, o da brincadeira, conforme dito pela afinanda, e sim exercícios de caminhada pelo espaço.

No meu modo de ver, esse exercício de caminhada é capaz de produzir vários benefícios para o corpo do ator se este pensar nele como seu instrumento de trabalho. Caminhando é possível fazer um reconhecimento do seu corpo em movimento percebendo onde pode ser distencionado, trazer sua presença para o espaço dilatando os sentidos, alinhar sua postura levando o topo da cabeça ao céu e o cóccix à terra etc. Contudo, nessa experiência proposta pela professora, a caminhada possibilitou especificamente um aquecimento corporal e uma atividade de concentração, mas não, em minha opinião, uma experiência de jogo. Spolin (2001, p. 5), a respeito do jogo, nos diz que:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo.

No exercício de caminhada pelo espaço havia uma regra que era caminhar e rir como seu personagem o fazia, mas não havia um problema a ser solucionado e, desta forma e com base nas afirmações da autora acima citada, não caracteriza uma prática de jogo. Então, a metodologia dividida em cinco momentos, conforme a fala da afinanda B, que atribui o terceiro momento da aula ao jogo teatral, não corresponde à maneira como é praticada a aula, porque o jogo teatral não ocorreu nem dentro do terceiro momento, tampouco dentro dos jogos de aquecimento como

propõe Viola Spolin, citada pela oficinanda como referencial teórico na criação dos planejamentos de oficinas.

Depois da caminhada e de todas as observações realizadas, os alunos partiam para o ensaio. Arrumavam o cenário, vestiam partes de figurinos, organizavam adereços cênicos, posicionavam-se nas laterais da sala e começavam a ensaiar. A aula encerrava, após o ensaio, em uma roda de conversa, onde cada um dizia para o restante do grupo uma palavra positiva para que todos tivessem uma boa semana.

Quanto à criação dos personagens, cada integrante do grupo escolheu um “personagem” a ser representado. Os personagens por eles escolhidos são tipos bem marcantes, tais como, uma cigana, uma prostituta, um malandro, uma beata, entre outros. Para a criação dos personagens, a professora selecionou imagens de personagens na internet, imprimiu e levou-as para os alunos.

Eu senti a necessidade mais da cigana no caso, que ela estava um pouco sem expressão, mas aí ela já estava com outros problemas, pensei que se ela visse a imagem, ver a expressão, entender o olhar da cigana, pensei, bom, não só a cigana, vou trazer dos outros também, porque de repente dá uma ajuda ver uma pessoa com aquelas características, né? (Oficineira B).

Neste caso, a criação dos personagens deu-se através da visualização de imagens. O trabalho de criação de personagens passou por jogos de improvisações. Segundo as afirmações dadas pelaicineira B, os alunos escolheram seus personagens e depois realizaram exercícios de improvisação. Nesses exercícios, “*onde, quem e o quê*” eram definidos para que a improvisação ocorresse. Na medida em que surgiam novos elementos nas improvisações, estes eram anotados no quadro negro da sala de aula, e novas improvisações surgiam e eram experimentadas. Com isto, um pré-roteiro para a apresentação final surgiu e foi melhorado com o passar dos encontros. Porém, ao sentir a necessidade de os alunos aprimorarem o trabalho em relação aos seus personagens, aicineira B trouxe imagens e também pediu para que os alunos trouxessem objetos que ajudassem a compor seus personagens, dando estímulos para que eles conseguissem melhorar a sua criação, dando oportunidade aos alunos de experimentar, de forma mais complexa, essa criação e aperfeiçoar seus personagens.

Os alunos tiveram a oportunidade de fazer a escolha de um personagem que os agradasse. Personagens bem marcantes foram escolhidos, partindo de figuras

estereotipadas a partir das experiências preconcebidas daquilo que o aluno entende como uma beata, uma prostituta ou como um “malandro carioca”, pois o trabalho com “tipos” parte dessa perspectiva, como o próprio nome sugere. Personagens fortes foram a base da criação do ator. Quando se trabalha com estereótipos pode se evoluir no trabalho para uma coisa maior ou se restringir ao estereótipo, ao já conhecido. A proposição da professora, até o momento, era de trabalhar com um “tipo” a partir de um determinado estereótipo, mas restringiu-se a isso. Faltou nesse trabalho, no meu modo de ver, esse ampliar, esse ir mais adiante e tornar complexa essa proposição, que ficou num primeiro nível, num nível mais simplificado.

O corpo dos *alunos-atores* não foi explorado como uma ferramenta expressiva para uma atuação com o corpo todo. Os personagens ficaram na imaginação e os *clichês* apareceram, pois poucos conhecem sobre as personalidades as quais escolheram. Vale lembrar aqui que os alunos participantes destas oficinas têm idades que variam entre quatorze e dezoito anos. “A generalização (clichê) não é necessariamente mentirosa. É apenas abstrata e, portanto, limitada.” (SPOLIN, 2001, p. 231).

Nesse sentido, acredito que limitar-se ao trabalho com os clichês vai de encontro aos objetivos do projeto, do teatro, pois ele justamente não possibilita a utilização do corpo como uma ferramenta complexa de expressão. Não traz a possibilidade de trabalhar o corpo na sua potencialidade de expressão, de transformar e modificar-se a si e ao seu meio, além de criar formas ilimitadas de dizer algo com o corpo.

6 AS CONCEPÇÕES DE TEATRO DAS PROFESSORAS OFICINEIRAS

O teatro é uma área do conhecimento que transita entre várias fronteiras. No teatro, muitas outras categorias de arte têm espaço e são muito bem vindas. É muito comum, por exemplo, assistirmos a peças teatrais e nos encantarmos com a trilha sonora especialmente escolhida e, muitas vezes, executada ao vivo pelos atores ou até mesmo por músicos; ou, ainda, verificarmos uma coreografia de dança no meio do espetáculo. O princípio para que aconteça o teatro é a presença de uma pessoa, de um corpo conforme nos diz Ryngaert (2009, p. 61): “em uma oficina de jogo o cerne é a própria pessoa. Ela é o desafio inevitável e o material principal do trabalho”. A partir da pessoa é possível adquirir um tipo muito particular de conhecimento e, neste caso, o conhecimento teatral.

Ao falar em conhecimento teatral, procuro fazer um paralelo com as concepções das oficinas de teatro de descentralização da cidade de Caxias do Sul e percebo que tais concepções estão atravessadas – como o próprio teatro – por muitas questões. Acredito que os professores de teatro, de um modo geral, deveriam ser capazes de pensar sobre sua prática e atuar de forma propositiva e consciente, construindo-se com seus alunos, considerando que estes também possuem uma história de vida e fazem parte de uma cultura local, oportunizando a eles desafios para que possam criar, expressar e ler o mundo que os cerca, ampliando-o, assim, e ainda agindo sobre ele. Ao observar as oficinas teatrais e pensar sobre o modo como as professorasicineiras construíam o conhecimento teatral nas aulas, pude perceber, em ambas as oficinas visitadas, principalmente, o esforço de criar-se ali um ambiente de estudos teatrais que favorecesse a reflexão acerca de assuntos que incitam o exercício da cidadania e que, muitas vezes, geram polêmicas.

Outra questão importante na constituição dessas oficinas foi a busca, pelas professoras, de um envolvimento dos alunos para com o trabalho. Neste sentido, asicineiras apontam dois pontos sobre os quais cada uma se debruça: uma delas afirma que o fundamental é o querer, o prazer e o algo a dizer, enquanto que a outra se refere à insistência, à repetição, como questão central para a continuidade do trabalho, porém os alunos, neste caso em particular, adolescentes, consideram a repetição dos ensaios, por exemplo, muito massiva e entediante.

Ao realizar a entrevista, após a observação das oficinas, percebo que há um hiato entre as falas dasicineiras e o que acontece de fato nas aulas. Asicineiras pensam e percebem suas próprias práticas de maneira muito diversa do que a realizam em aula, e isto acaba por configurar, também, o modo como essas professoras concebem suas propostas teatrais. Outro fato que parece contribuir de forma importante para a constituição dessas oficinas é a obrigatoriedade de uma apresentação ao final do processo. Assim, mostram-se bastante importantes – nos depoimentos dasicineiras – as apresentações finais, transparecendo, inclusive, que é em função delas que as aulas são praticadas. Ao relatar sobre a obrigatoriedade da apresentação final, na mostra de resultados, asicineiras A e B respectivamente dizem:

[...] eu nunca vi um grupo que fizesse teatro e não quisesse apresentar alguma coisa pras pessoas, dividir o que fez, porque teatro pra mim é comunhão, transcende algumas coisas que eu acho que são pequenas sabe, ligadas à vaidade ou ao ego [...].

Acho importante, porque é o que está todo mundo esperando, todo mundo está trabalhando pra mostrar seu trabalho pra um fim, porque como eu trabalhei lá na (local de trabalho que não citarei), teve um ano que a gente não apresentou nada, perde, fica o exercício pelo exercício, não existe uma finalidade, parece um fazer por fazer, fazer só pra saber que isso pode ser feito, e eu acho que ela se concretiza no momento que tu apresenta alguma coisa. (Informações extraídas das entrevistas feitas com asicineiras).

Não há dúvida de que a apresentação é parte do processo teatral, pois é onde se configura efetivamente o acontecimento teatral, entretanto, neste caso, o que está em discussão é o que significa, numa experiência pedagógica como esta que está sendo realizada, priorizar a apresentação final, colocando-a como o objetivo maior do processo. Isto, certamente, diz e constrói um processo, sendo assim uma questão fundamental quando se está tentando traçar o modo como são concebidas as proposições que constituem o trabalho das oficinas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me encontrar no término dessa reflexão, senti a necessidade de retornar minha dúvida inicial a respeito do modo como se praticavam as aulas de teatro dentro das oficinas de descentralização da cidade de Caxias do sul. Ao deparar-me com o empírico deste trabalho, confrontado com os materiais que usei como referenciais teóricos, muitas questões tornaram-se um pouco mais claras em meu pensamento.

A minha curiosidade e a minha necessidade de refletir, principalmente minha própria prática comoicineira dentro deste projeto, foram as alavancas propulsoras deste estudo. Foi a necessidade de repensar as aulas propostas por mim dentro do projeto que produziu a inquietação que motivou esta pesquisa.

Penso que, os professores de teatro devem instigar os seus alunos a experienciar a prática teatral, pois a experiência estética que esta proporciona, possibilita que os alunos estabeleçam relações entre o teatro e a vida, despertando no grupo a curiosidade, a colaboração, a capacidade criativa e a elaboração de novos significados.

Ao me deparar com o modo como asicineiras concebem suas aulas de teatro, dentro de um mesmo projeto, pude perceber maneiras distintas de se pensar o teatro. Percebo uma lacuna entre o que as professoras afirmam a respeito do modo como planejam suas aulas e a maneira como realizam essas mesmas aulas. Através do empírico desta pesquisa, foi possível verificar que o fazer teatral nessas oficinas valoriza os exercícios com o corpo, o envolvimento com o grande grupo, a busca pela identidade do mesmo, ou seja, sobre o que este grupo quer falar/mostrar. Além disso, foi possível verificar também que exercícios de improvisação e jogos teatrais foram procedimentos comumente praticados ao longo do ano letivo dentro das oficinas. Refletindo sobre algumas afirmações dasicineiras ao longo da entrevista, ocorre-me que falta, por vezes, embasamento teórico em relação às proposições, deixando transparecer que as escolhas metodológicas são feitas tão somente a partir de conhecimentos práticos prévios adquiridos ao longo de suas formações teatrais e não fundamentadas em uma linha de pensamento dentro da tradição teatral, por exemplo. Acredito que essa fundamentação poderia subsidiar e potencializar o trabalho desenvolvido pelasicineiras. Penso que tal fato tenha

ligação com a forma como ocorreu a formação teatral de ambas, calcada mais nas práticas teatrais – em cursos, seminários ou grupos de teatro – do que na reflexão sobre a mesma. A diferença entre o que é realizado na aula e o que é dito pelas professoras oficinairas está justamente, em minha opinião, na dificuldade de argumentar e embasar teoricamente suas práticas teatrais. Assim, parece que as experiências práticas e estéticas que foram vivenciadas pelas oficinairas nos cursos funcionam mais como exemplos de exercícios a serem seguidos e repassados do que como fonte de embasamento teórico para essas mesmas práticas. Essas afirmações não pretendem julgar ou atribuir valor ao trabalho desenvolvido nas oficinas, mas sim tentar elucidar as práticas teatrais ocorridas nas oficinas de descentralização.

Ao pensar sobre tais práticas teatrais, remeteu-me ao que nos diz a professora Cleusa Joceléia Machado em seu artigo “Aula de teatro é teatro?” que reflete sobre a prática teatral em sala de aula a partir de características e elementos que remetem ao próprio acontecimento teatral, como experiência artística:

A condição primeira para um gesto ou uma situação estar assinalada pela substantividade teatral é a intenção de ser Teatro. Guinsburg estabelece que a marca fundamental do fenômeno teatral é a intencionalidade. O ato teatral não é aleatório nem um mero fazer. Esclarece que, apesar de muitas circunstâncias na vida terem qualidades teatrais, como uma briga, uma gafe ou um tropeção, não se caracterizam como Teatro, pois estão desprovidas de um projeto de suspender o fluxo da “vida civil” e produzir um parecer ser. Neste caso, o termo teatral atribui ao gesto uma natureza adjetiva e não substantiva. (MACHADO, 2007, p. 12).

No caso da proposição praticada pelas professoras oficinairas nas oficinas do projeto GentEncena, é muito clara a intencionalidade teatral, sobretudo no modo como tentam chamar a atenção dos alunos para aquilo que estão fazendo e o modo como fazem.

É possível pensar que as pessoas representam ou interpretam “personagens” mesmo na vida cotidiana. A sociologia, por exemplo, utiliza o teatro para falar do cotidiano, dizendo que nele o indivíduo representa vários papéis na sociedade em determinadas situações: quando é mãe, é mulher, é profissional, por exemplo, desempenha esses personagens de forma diferente, caracterizando um teatro da vida cotidiana. Porém o que diferencia esse teatro da vida cotidiana desse teatro que está sendo elaborado como produto artístico pelas professoras oficinairas é a

intencionalidade, ou seja, com que intenção que se faz, qual o objetivo, o sentido, bem como o nível de consciência com que se dá o processo.

Então a intencionalidade é parte constituidora da proposição dessas duas oficinas de teatro as quais observei e como tal engendra, também, as concepções teatrais experimentadas pelas professoras. Na realidade, esses fatores são questões inerentes à própria oficina na medida em que as professoras ou o próprio projeto propõem que as pessoas tenham uma experiência com a linguagem teatral. A intencionalidade aqui referida é diferente, por exemplo, de uma oficina teatral que usa o teatro como veículo para as pessoas expressarem seus sentimentos, para falarem ou entenderem seus problemas, ou seja, de uma proposta teatral que utiliza o teatro como mote terapêutico ou mesmo de reflexão e autoconhecimento. É possível que tais características possam ter aparecido no trabalho, mas os objetivos maiores que pude perceber ali ao observar o modo como asicineiras concebem o fazer teatral foram as experiências com a linguagem teatral, nas quais os alunos participaram, e a intenção de que as pessoas possam seguir fazendo teatro com base nos conhecimentos que apreenderam ao longo das oficinas, este, inclusive, é o objetivo do próprio projeto. Além disso, a intencionalidade revelou-se na escolha da temática ao fazer opções precisas sobre o que seria falado e a maneira como o assunto escolhido seria dito para o público; bem como revelou procedimentos teatrais bastante precisos tomados pelasicineiras para que fosse possível elaborar o produto final, o espetáculo teatral, demonstrando assim a clara intenção em fazer teatro.

Parece evidente que, se as professoras aprofundassem seus conhecimentos na teoria teatral, isto refletiria positivamente na elaboração da metodologia das aulas aplicada aos alunos dentro das oficinas potencializando assim os conhecimentos práticos adquiridos por elas ao longo de suas formações na área do teatro, diminuindo, desse modo, as diferenças entre o que é falado e o que é praticado nas aulas. No meu modo de ver, é tarefa imprescindível no trabalho dos educadores buscar o constante o aperfeiçoamento e os conhecimentos necessários, a fim de enriquecer seu trabalho pedagógico.

De um modo geral, através da arte é possível criar meios para se intervir socialmente e politicamente, mostrando novos panoramas, oferecendo outras maneiras de ler o mundo. Foi observando a maneira como asicineiras praticam

teatro nas oficinas de descentralização que me foi possível refletir e repensar minha própria prática.

Penso que, quantas mais forem as oportunidades de os alunos experimentarem, presenciarem, arriscarem novas tentativas e novas possibilidades de comunicação no teatro, mais forte será seu potencial criativo de comunicação, fazendo com que oficinas de prática teatral se configurem como um lugar de construção de conhecimento no qual seja possível ampliar a capacidade de expressão e comunicação, além de possibilitar outras formas de decodificar e entender o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

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

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

JANUZELLI, Antonio. **A aprendizagem do ator.** São Paulo: Ática, 2003.

MACHADO, Cleusa Joceléia. Aula de teatro é teatro? **Revista Digital Art&**, São Paulo, v. 5, n. 7, abr. 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, São Paulo, n. 1, p. 181-187, 2001.

REVERBEL, Olga. **Oficina de teatro.** Porto Alegre: Kuarup, 1997.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.