

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discorre sobre a análise descritiva da proposta de ensino de teatro no Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira, e traz reflexões sobre os processos de encenação por meio da experiência e permite demonstrar o posicionamento do professor-encenador na condução das montagens teatrais com base na minha prática de ensino no contexto escolar.

As experiências vêm sendo realizadas, há quatro anos, com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, do Colégio supracitado, na cidade de Candeias, Bahia. Seus aportes teóricos são as questões acerca do uso da encenação como proposta de ensino de teatro e as reflexões sobre o papel do professor-encenador neste processo.

Vale acrescentar, que a pesquisa “Professor-encenador ou Encenador-pedagogo?”, desenvolvida no percurso do Mestrado Profissional em Artes, se constituiu na minha trajetória de sujeito-mulher-artista-professora-pesquisadora. As questões que emergem nesta pesquisa encontram-se na trama evolutiva da minha vida. Portanto, desenvolvo um texto em primeira pessoa do singular como parte de um posicionamento político-estético-científico que, de acordo com Denise Najmanovich (2001, p. 23) afirma a corporeidade do sujeito no processo de conhecimento.

As motivações neste estudo são indissociáveis da interrogação constante acerca de quem sou. Sendo assim, não me resta alternativa para esclarecer suas razões, apenas reconstituir os meus passos.

A priori, evidencio que as minhas vivências enquanto estudante, somadas às referências de formação em teatro-educação, foram fundamentais na formulação da proposta de ensino de teatro aqui descrita e analisada. Isto foi feito através de uma narrativa na qual delimito meu ponto de partida, responsabilizando-me pelo meu discurso, buscando, enfim, seguir a trilha de um pensamento contemporâneo, que segundo Denise Najmanovich (2001, p. 8) visa questionar o discurso moderno a respeito do sujeito, do conhecimento e da produção de sentidos.

Vale considerar aqui, que de minha experiência escolar na adolescência, fase vivenciada com extrema angústia, emergiu o interesse pelo teatro e um olhar diferenciado para esta etapa da vida. E, durante o primeiro ano do ensino médio, participei da proposta de construção de encenações teatrais feitas a partir de obras da literatura, cuja atividade envolveu múltiplas dimensões de aprendizagem, desde o conhecimento de elementos da linguagem e o de produção em teatro, até o desenvolvimento de competências ligadas às relações interpessoais, entre as quais, liderança e organização de trabalho grupal.

Retomando alguns elementos que se estabelecem como proposta de ensino de teatro, entre

os quais, a encenação, a experiência prática, o processo de construção de encenação, entre outros, vale considerar os seguintes questionamentos expressos no parágrafo seguinte:

Como a encenação se constituiu um caminho de ensino de teatro? A experiência da montagem de um espetáculo teatral pode contribuir para a aprendizagem dos alunos? Quais as dimensões ou domínios da aprendizagem o processo de construção de encenação pode favorecer? E de que forma este processo se dá? Quais os aspectos o professor-encenador deve observar durante a experiência para atingir uma maior parcela de participantes numa vivência de aprendizagem empoderadora?

Seguindo o caminho de minha formação, comecei a me envolver efetivamente com o teatro-educação na graduação, através dos projetos de grupos de pesquisa que me inseri, intitulados: “*O Domínio Afetivo do processo ensino-aprendizagem em Teatro*” (2005-2006) e “*Expressões Corporais e seus Caminhos Estéticos como Recursos Didáticos Utilizados pelos Professores de Teatro em Escolas e Comunidades da cidade de Salvador*” (2006-2007), sob a orientação do professor Sérgio Coelho Borges Farias, financiados pelo CNPq, pela FAPESB e UFBA através do programa PIBIC.

Estes projetos, além de me permitir desenvolver competências básicas para a pesquisa acadêmica, apontaram-me para a importância do Teatro enquanto experiência pedagógica. Além disso, eles propiciaram estudos sobre a *Taxonomia de Bloom*, que classifica os objetivos educacionais nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. E, conforme Sérgio Farias (2010), o ensino de teatro permite através de suas vivências fomentar o crescimento do educando nestas dimensões. Com base nisso, atentar para os objetivos estabelecidos entre competências, habilidades e possibilidades da vivência em Teatro, tornou-se essencial à prática do meu trabalho.

Também, enquanto grupo de pesquisa, estudamos sobre o fenômeno da recepção teatral, teorias da dramaturgia e às contribuições da estética e métodos do diretor-encenador Constantin Stanislavski (1863–1938), cujos estudos incluem técnicas da análise ativa e o subtexto. O objetivo foi desenvolver uma metodologia de ensino de teatro a partir do observado na prática de professores e grupos de teatro de Salvador e região metropolitana. Então, descobri estratégias para fomentar nos educandos os valores e as capacidades que promovessem o seu desenvolvimento, em especial no domínio afetivo. Este último inclui processos de sensibilização à recepção, participação ativa e prazer dos alunos, além da valorização e organização dos sentidos frente as suas experiências.

Seguindo os passos de meu aprendizado, evidencio o vínculo ao projeto “*Do Texto à Encenação: Construções dramáticas e explorações cênicas acerca das noções de memória, alteridade e narrativa*”, cuja autoria é da professora Doutora Antônia Pereira Bezerra, vigente de

2007 a 2010, com os financiamentos do CNPq e FAPESB através do PIBIC-UFBA.

Neste estudo, a equipe de pesquisa objetivou compreender as diversas possibilidades e utilidades da narrativa enquanto caminho para encontrar e compreender o outro, atribuindo sentido às experiências vividas, através de um processo de exploração cênica.

Antônia Bezerra (2010) afirma que, em cada texto de sua autoria, encontra-se a compreensão de como a teoria do conhecimento tanto comum quanto acadêmico ou artístico, se constitui num “fio de Ariadne¹” de seu itinerário. Isso nos propõe uma investigação singular, seguindo os vestígios das pistas encontradas em sua trilogia dramática, intituladas: *A Morte nos Olhos*; *A Memória Ferida*; *A Outra Margem*. Esta pesquisa nos proporcionou investigar as contribuições da narrativa no sentido psicológico (suas possibilidades e efeitos na redução de traumas e na integração para a continuidade no curso da vida); no sentido sociológico (enquanto rito de passagem e introdução em comunidade); e no sentido antropológico (o reconhecimento de um Princípio ou Ser).

Em 2010, participei da pesquisa intitulada: *Do Modelo Dramatúrgico de Armand Gatti ao Espetáculo-Fórum de Augusto Boal: Elementos para uma “Pedagogia da Intervenção”*, com a mesma orientadora. No projeto ambicionou-se a elaboração de espetáculos-fórum (técnica do Teatro do Oprimido) a partir da peça didática do Pequeno Manual de Guerrilha Urbana, *La Machine Excavatrice* (1973), de Armand Gatti, e *A Revolução na América do Sul* (1960), de Augusto Boal. Com base nessas experiências, a dimensão pedagógica e a relação entre o espectador e o ator nesse gênero de intervenção teatral, foram investigadas. Posso afirmar que tais estudos me levaram a um posicionamento mais político-crítico para o ensino do teatro.

Incluo na minha prática o Teatro como instrumento para promover a conscientização e o empoderamento. Este último termo, deve ser compreendido, de acordo com as ideias de Paulo Freire (VALOURA, 2006) que apontam para o ato de dar poder para que o sujeito realize, por si mesmo, mudanças e ações que levem a auto evolução e fortalecimento. Isso quer dizer que, trata-se da construção de uma educação que enfatiza o aprendizado como uma ação de cultura e liberdade, levando ao processo de conhecimentos de ambas as partes ou aprendizado mútuo entre professor e aluno.

Diante deste aprendizado que envolve as noções de alteridade, memória e narrativa, aprofundo meus questionamentos, e sinto-me capaz de retomar meu próprio fio de Ariadne.

¹ O ‘fio de Ariadne’ aponta para lenda grega, na qual a filha de Minos, rei de Creta, apaixonada por Teseu, propõe-se a ajudar o amado a retornar do labirinto Dédalo com seu fio. Tal labirinto foi tão bem projetado a ponto daquele que se aventurasse por ele não conseguisse mais sair e fosse devorado pelo Minotauro. Também é o termo usado para descrever a resolução de um problema que se pode proceder de diversas maneiras, buscando todos os meios possíveis, retornando sempre a uma decisão anterior para tentar outra possibilidade a partir do mesmo ponto, ordenando a pesquisa até que atinja um ponto final desejado.

A partir destes referenciais mencionados, construí minha proposta de atuação enquanto educadora da rede pública de ensino. Levando esta proposta para análise no percurso do Mestrado Profissional em Artes, tento retomar os meus rastros gerando novas inquietações no meu ser e na minha forma de atuar. Afinal, em tal proposta me posicionei como professor-encenador ou diretor-pedagogo? E quais as implicações deste posicionamento no processo?

Assim, espera-se que este estudo contribua para reflexões de modo a ampliar conhecimentos acerca do processo didático do ensino de teatro na unidade escolar de modo a este ser aplicado efetivamente para mobilizar todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo, possibilitando a este liberar a criatividade, aplicar e integrar os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas da escola e, especialmente, na vida.

2 VIRTUALIZANDO A QUESTÃO SIGO MEUS RASTROS NA CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO PARA O ENSINO DE TEATRO

De acordo com Denise Najmanovich (2001, p. 23) conforme já foi mencionada, a afirmação da corporeidade do pesquisador no processo, implica em interação, relação, transformação mútua, co-dependência e co-evolução com o ambiente. A autora afirma ainda que o sujeito encarnado só pode conhecer em um contexto especificado, e seu conhecimento se estrutura em uma linguagem determinada havendo sempre um lugar específico da enunciação. Então, propõe em consonância com seu pensamento a ‘virtualização’ da questão educativa, que segundo a autora, é “sair do espaço das respostas clássicas e das críticas tradicionais, conformando um ‘campo de problematização’”.

Este é apenas um dos itinerários possíveis para situar a problemática da educação, em Artes/Teatro no Ensino Médio, e neste contexto específico. Os caminhos propostos são os que selecionei em função da importância que lhe atribuí, meus interesses e capacidades. Busco ‘virtualizar’ a questão, me permitindo conversar sem confrontar, “mudando de foco” para o “aqui e agora”. Desta maneira, me aproximo do pensamento pós-moderno no qual as propostas didáticas acentuam a importância dos conteúdos e da relação de ensino na busca de uma produção de sentido que perpassa pelo estético, ético, relacional e cognitivo² (NAJMANOVICH, 2001, p.112).

Parti de minha história com o teatro para esclarecer a origem da proposta de construção de encenações e minhas referências. A presença do corpo, a busca da palavra corporizada, ou ainda a

² Denise Najmanovich (2001, p.112) esclarece estes termos da seguinte forma: estético - o estilo e os meios de ensino; ético - o reconhecimento da subjetividade e capacidade dos estudantes; relacional - diversos vínculos diferentes da organização piramidal clássica; cognitivo - atividade produtora de conhecimento de sujeitos entramados no seio de uma cultura.

encarnação do sujeito no processo de construção do conhecimento, aqui afirmada, possui implicações nesta pesquisa. A principal delas, talvez, seja na minha formação, se constituindo e definindo em conjunto com o meio que me cerca. Neste sentido, as questões que emergem a partir da reflexão professor-encenador ou encenador-pedagogo, vão contribuir na análise do meu posicionamento frente à condução dos processos.

A metodologia analisada, conforme mencionado, ocorreu no Colégio da Polícia Militar Francisco Pedro de Oliveira, Candeias – BA, cuja comunidade estudantil é formada por alunos oriundos do município de Candeias e cidades vizinhas (Madre de Deus, São Francisco do Conde, Simões Filho, São Sebastião do Passé, Santo Amaro, Camaçari e Salvador) e possui capacidade para 660 (seiscentos e sessenta) alunos divididos entre o Ensino Médio, no matutino, e Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no turno vespertino.

No cotidiano da prática docente na unidade observei estudantes com aparentes dificuldades de expressar sentimentos, em realizar uma leitura crítica da realidade que os cercam e em posicionarem-se frente as suas vivências atribuindo-lhes sentidos.

Parecia haver um entrave na relação dos alunos com seus corpos enquanto instrumento criativo, bem como um percalço no caminho para a obtenção do conhecimento sobre o mundo que os cerca. Nesse sentido, Salume (2009, p.49) afirma que os corpos dos alunos são educados por toda realidade que os cercam e suas relações. Sendo assim, fiz a leitura daquela situação ao deparar-me com adolescentes submetidos a uma cultura militar rígida, pautada na hierarquia e disciplina. Os alunos eram inquietos, confusos e ansiosos por encontrar, talvez, um sentido para as suas emoções e experiências.

Com base nessa experiência, a pesquisa se constitui em um estudo de caso, e pretendo focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões, conforme André (2013). E vale acrescentar, que o caminho pedagógico que me dispus a analisar foi aplicado por quatro anos, nos quais vem sendo aperfeiçoado. O estudo de caso é coletivo quando o pesquisador escolhe diferentes casos, intrínsecos ou instrumentais, para estudo. Aqui, são várias turmas que se submetem a uma metodologia aplicada com fins de se avaliar sua viabilidade nas dimensões características de aprendizagem. Para isso, foram utilizados registros pessoais da professora, entrevistas e diários de bordo com informações sobre o posicionamento dos educandos.

Assim, retomei tudo que deixei pelo caminho, reflexões, registros, imagens e diários, cujos instrumentos deram origem a essa proposta. Diante desta realidade, a proposta objetivou a construção de encenações didáticas para a comunidade escolar, e no processo de escrita, questiono como viabilizar uma experiência estética no sentido de aprimorar o desenvolvimento de competências emocionais, da autonomia, elaboração de discursos e ampliação de repertório

artístico/cultural dos educandos.

3 O SUJEITO ENCARNADO EM PROCESSO

Na seção, que se inicia, apresento e analiso exemplos de experiências desenvolvidas em sala de aula. Trata-se da preparação dos alunos para a proposta de encenação, no decorrer destes quatro anos de 2012 a 2015. Proponho apontar no Plano de Ensino as referências em teatro-educação que orientam a minha prática, bem como apresentar seus resultados. Diante deste relato, justifico a escolha da encenação como metodologia de ensino do teatro, assim como o uso dos elementos da estética de Bertolt Brecht (1898-1956). Busco, enfim, colocar-me como sujeito encarnado na investigação do conhecimento e na descrição do processo vivenciado em sala de aula.

Frente as minhas experiências, o olhar para os alunos do ensino médio foi diferenciado, haja vista poder recordar tudo o que eu vivenciei nesta fase da vida e que mudou a minha trajetória como educadora. Então, desejei proporcionar vivências aos educandos, através das quais descobrissem possibilidades e sentidos para si e compreendessem a realidade que os cercavam. Nas conversas individuais ou através dos professores e militares, percebi a existência de questões ligadas a dificuldades de aprendizagem, além de questões socioeconômicas e emocionais que atrapalham o desenvolvimento dos alunos. E passei a me questionar: Como poderia ajudar? Eu tinha uma ideia de projeto. Eu tinha a vivência que havia me possibilitado despertar desejos e me descobrir enquanto sujeito. Será que funcionaria para eles?

Como os educandos da unidade escolar – conhecendo, até então, apenas a linguagem artística visual, não tendo oportunidades de experimentar outras possibilidades, assim como apreciá-las e contextualizá-las-, lidariam com a inserção da linguagem teatral? Como inserir o teatro no currículo, com espaços inadequados e tempo inflexível? Questionava-me, entre tantas outras coisas, inclusive, se as práticas pedagógicas tradicionais aliadas à cultura militar, presentes na unidade escolar, estariam dificultando o aprendizado da expressão das emoções e o consequente desenvolvimento da competência emocional? Que corpos e que relação com estes vinham sendo construídos no processo de aprendizagem destes alunos? A relação baseada na hierarquia estaria dificultando o desenvolvimento de um discurso crítico dos educandos?

Por competência emocional refiro-me a capacidade adquirida, baseada nos estudos sobre a inteligência emocional, que resulta num desempenho destacado no trabalho. A Inteligência Emocional (IE) irá determinar o potencial de um indivíduo para aprender as habilidades práticas que estão baseadas nos seguintes itens: auto – percepção; motivação; auto – regulação; empatia; aptidão natural para os relacionamentos (GOLEMAN, 1995, p. 38).

Seguindo os referenciais de minha formação, minhas experiências e intuições, elaborei um Plano de Ensino Anual que se destaca pela preparação gradual dos alunos a partir de quatro linguagens artísticas, no qual foram consideradas atividades ligadas à dança, música, artes visuais e teatro, cujas linguagens foram realizadas para que fossem evidenciadas aptidões posteriormente desenvolvidas na encenação, corroborando com as ideias de Bertolt Brecht (1987, p.121), o qual afirmou que: “todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver”. A proposta se caracteriza por um ensino das Artes que destaque as expressões artísticas híbridas, visivelmente presentes nas linguagens artísticas contemporâneas.

Segundo Denise Najnamovich (2001, p. 103) “o interdisciplinar não implica na desvalorização dos saberes específicos, mas chama a atenção para um novo modelo de abordagem”. Dessa maneira, além deste posicionamento ético, estético e político enquanto educadora, o que me motivou a trabalhar com as quatro linguagens foi perceber que os educandos se sentiam mais dispostos a participar e expressar-se a partir de seus interesses e aptidões. Apenas depois desta possibilidade ser dada, se disponibilizavam a experimentar as mais diversas vivências artísticas. Outrossim, o teatro permite atuação em áreas que são por sua natureza híbridas, como a cenografia, a sonoplastia, a maquiagem, o trabalho com movimento no corpo do ator, a escrita, além da produção. Sem mencionar novas possibilidades de interação com audiovisual.

Nas minhas atividades laborais, disponho de 2 (duas) horas/aula por turma, com 45 (quarenta e cinco) minutos cada, em classes de 35 (trinta a trinta e cinco) alunos. Nas primeiras unidades didáticas, conforme o Plano de Ensino em anexo, realizei oficinas a partir de elementos básicos das quatro linguagens artísticas em que possuo algum tipo de aptidão, a saber, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Em Artes Visuais foram trabalhados os elementos: ponto, linha, textura, forma, cores, proporção, perspectiva e simetria, de maneira que pudessem realizar escolhas conscientes e críticas nas suas composições de cenários, figurinos, maquiagem e indumentária para as encenações realizadas em sala e no projeto final.

Construí oficinas de musicalidade e movimento com elementos de Música e Dança, em especial, o tempo, espaço e ritmo, direcionando os resultados para expressividade teatral. Propus que fizessem composições artísticas com temas livres ou orientadas em articulação com os projetos didáticos vigentes na unidade escolar, a exemplo disso, do ano de 2015 no qual trabalharam a questão da água, energia e o processo de corrupção no Brasil.

As aulas práticas de Teatro elencavam princípios fundamentais da linguagem em jogos e dinâmicas. Buscava a descoberta do próprio corpo, o experimento de seu potencial criativo, a atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do outro proposto para si (o personagem) e a exposição espetacular direcionada a uma plateia. Também foram inclusos jogos que envolvem a

presença do texto e do subtexto, que pretendem gerar uma possibilidade de posicionamento mais crítico e menos concreto diante do mundo. Por ‘menos concreto’ faço referência à leitura das chamadas ‘entrelinhas’ nas situações vivenciadas. Uma vez que os educandos apresentaram dificuldades de uma leitura mais crítica e de uma percepção mais profunda das emoções do personagem.

Outros jogos, que promoveram o contato com a criação por meio da improvisação e da representação, foram inclusos, o que significou a oportunidade de pesquisar e vivenciar suas próprias emoções em favor da construção do personagem. A exemplo, o jogo, intitulado: “*E se...*”, no qual os alunos retiram de um pedaço de papel a proposta que deverão improvisar. “E se eu estivesse grávida...”, para exemplificar. A esta proposta, vão sendo acrescidas outras circunstâncias: “e se meus pais não aceitassem”, “e se o pai da criança me abandonasse”, “e se eu não tivesse como sustentar a criança”. Enquanto o aluno improvisa o professor estimula com questões que visam a investigação de suas emoções em relação a proposta e de suas expressões.

No primeiro e segundo bimestres, os alunos tiveram aulas voltadas para reconhecimento e desenvolvimento de habilidades individuais que foram usadas para montagem final, além do contato inicial com textos dramatúrgicos, com os quais realizaram o exercício de concepção de maquiagem, cenários e figurinos. Percebi uma lacuna no contato com elementos da cultura nordestina. Assim, indiquei a leitura das obras de Ariano Suassuna, tais como: “O casamento Suspeitoso”, “A Farsa da Boa Preguiça”, “O Santo e a Porca” e “Uma Mulher Vestida de Sol”. Em grupos, construíram encenações responsáveis por apresentar a obra aos demais colegas e, sob a minha orientação, desenvolvemos encenações para a Mostra Ariano Suassuna de Dramaturgia, divulgando assim este autor para as demais turmas.

No terceiro e quarto bimestres, o Plano de Ensino prevê os estudos sobre a estética de Bertolt Brecht, debates a partir dos textos motivadores, além de oficinas de improvisação. Também são propostas no Plano, oficinas intituladas: “Laboratórios de emoções”. Estas oficinas vivenciais são realizadas para desenvolver a percepção, expressão, de modo a contribuir para a atribuição de sentidos aos processos ligados ou não, a sua experimentação artística.

Alinhando-se à ideia de o desenvolvimento de uma competência emocional dos educandos através da percepção e expressão das emoções, destaco como influência em meu trabalho as ideias de Olga Reverbel (1917-2008). Reverbel, de acordo Neves (2006, p. 97) aponta em suas teorizações, para uma Pedagogia da Expressão elaborada em guias metodológicos para a orientação da prática de profissionais da área. Para a autora, o teatro possui um papel indispensável na formação da personalidade e na cultura das crianças e dos adolescentes, uma vez que proporciona o estímulo à capacidade de expressão das ideias, pensamentos, anseios e desejos do aluno.

Outro referencial bastante explorado durante as aulas foi o sistema dos Jogos Teatrais de *Viola Spolin*. Segundo Desgranges (2010, p. 43), este é calcado no conceito de jogos de regras, apresenta aspectos da linguagem teatral, como espaço, personagem e ação dramática, de maneira simplificada - onde, quem e o que -, viabilizando a apropriação da linguagem. O processo estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação, é proposta uma situação e um foco de investigação e, por fim, procede a avaliação.

Foram acrescidos aos quatro operadores que estruturam o sistema de Spolin (foco, instrução, plateia e avaliação), o círculo de discussão, importado da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1974) e o uso de jogos que contém elementos da estética de Augusto Boal (2009). E para exemplificar, realizei uma atividade na qual os alunos, em grupo, construíram cenas em situação de opressão e estimulavam os colegas de outro grupo a se posicionar cenicamente, cuja estratégia se aproxima do Teatro-Fórum de Boal.

A prática do Teatro na educação escolar, entre outras questões, objetiva o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos. Dessa maneira, tenho me aproximado a cada dia, de uma Pedagogia do Teatro, que segundo Cavassin (2008), tem como referência, teorias contemporâneas de estudos críticos-culturais como o desestrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Com isso, nesse tipo de Pedagogia do Teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da cultura moderna do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência sensível, à pluralidade e diversidade, buscando a educação para autonomia.

A expressão “educação para a autonomia”, proposta por Paulo Freire (1999), tem como objetivo enfatizar que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências e da própria liberdade. Freire defende que ninguém é espontaneamente autônomo, isto é uma conquista que deve ser realizada. A educação, por sua vez, deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos.

Neste momento, cabe retornar à questão da experiência teatral em si enquanto ação educativa e a escolha da estética de Bertolt Brecht, uma vez que a minha proposta pedagógica tem como foco a encenação. Desgranges (2010, p.37), afirma que o caráter pedagógico está intrínseco à própria experiência teatral. Rosa (2009, p. 67), afirma que o aluno num processo de encenação tem a possibilidade de exercitar a criatividade, agregando valores para compreensão de um processo de caráter coletivo, reconhecendo e demandando por novos saberes.

Wagner Rosa (2009) aponta ainda, que a partir dos estímulos à criação, o aluno vivencia o estranhamento/conhecimento/reconhecimento dos conteúdos dos elementos cênicos, a saber:

práticas interpretativas, poéticas da encenação, literatura dramática, teorias e história. O comprometimento afetivo durante o processo facilita a sua autodescoberta enquanto indivíduo e ser social. No universo de realização desta pesquisa, em função do tempo destinado ao componente curricular, espaço e estrutura do sistema educacional vigente na unidade, a montagem de espetáculos, contribuiu para a aprendizagem da linguagem teatral de forma efetiva e mobilizou a comunidade escolar.

Para a construção das encenações, a escolha por Bertolt Brecht se deu em função da minha afinidade com as ideias deste pensador e poeta, acerca da exposição à teatralidade. Vislumbrei nesta exposição a possibilidade de debruçar-nos sobre os elementos da linguagem, ampliando-os para levar a sua compreensão, descobrindo, enfim, infinitas possibilidades de criação junto aos grupos. Julguei que este caminho seria viável para o conhecimento acerca do ensino do teatro diante da realidade com a qual me deparei nos grupos de primeiro ano de Ensino Médio da unidade escolar, com alunos que manifestavam desconhecimento acerca da linguagem teatral e seus elementos.

Em meu plano de trabalho, evidenciam-se aproximações e distanciamento de propostas que se baseiam nos estudos de Bertolt Brecht, como a de Ingrid Koudela (1991). Não faço uso do modelo de ação, o texto é um motivador inicial e, no decorrer dos anos, substituo as obras literárias por textos de diversos gêneros e improvisações. Recorro a alguns elementos da estética brechtiana - o desvelo do aparato teatral; efeito de distanciamento e estranhamento; postura crítica do ator em cena, estudo do *gestus* social - para a construção das encenações. Confirmando na prática, consoante às afirmações de Desgranges (2010, p.55), que, elementos desta estética contêm em si, proposições de uma prática pedagógica, fundamentada em uma teoria político-estética, que permite aprendizado enquanto jogador e enquanto fruidor no jogo teatral.

Enquanto professora-pesquisadora-artista, a realização da proposta de encenação gerou questionamentos que tomaram forma a partir da minha inserção no Mestrado Profissional em Artes acerca de ‘como’ fazer teatro e ‘como’ conduzir um grupo de alunos-atores. O que caracteriza o meu modo de fazer? Em que posso melhorar o meu modo de condução do processo criativo? De acordo com Haderchpeck (2010, p.13) existe algo que diz respeito à conduta, à forma de entender, analisar e propor as soluções para as questões emergentes do trabalho particular de cada diretor-encenador-professor: a poética. Neste sentido, pergunto-me como se constitui a minha poética? E afinal, professor-encenador ou encenador-pedagogo? Esta reflexão permeará a análise do processo de montagem das encenações da próxima seção.

4 PROFESSOR-ENCENADOR OU DIRETOR-PEDAGOGO?

O termo *encenador-pedagogo*, de acordo com Santos (2011), faz referência ao docente-pesquisador, atuantes em faculdades e universidades, que também se dedicam ao trabalho de encenador. Fenômeno que vem se desenvolvendo na contemporaneidade e gerando novos campos de pesquisa e atuação. O *diretor-pedagogo*, segundo Haderchpeck (2010, p.11) é aquele que conduz o ator e seus processos. O autor expõe, em seus argumentos, que o fazer pedagógico está intrínseco ao fazer teatral. De acordo com Oliveira (2013, p.10), o pedagogo que dirige a aprendizagem técnica e o encenador pode ser a mesma pessoa, sem tensão entre as duas funções.

Poucos são os desdobramentos em pesquisa na área que considera a prática da encenação em contexto escolar. Wagner Rosa (2009), afirma que o exercício da encenação teatral, em situação de ensino e aprendizagem, propicia o surgimento de canais de interlocução entre os envolvidos e viabiliza a possibilidade de expor ideias e o espaço para desenvolvê-las criativamente. Isto contribui para a formação do indivíduo e amplia a capacidade de viver em sociedade, além de propiciar o desenvolvimento de habilidades específicas nas linguagens artísticas a que teve acesso. Oliveira (2013, p.12) argumenta que a encenação teatral apresenta uma possibilidade de abordagem do ensino de teatro na educação formal, quando vista como um amplo espaço de investigação artística em todas as suas dimensões metodológicas, técnicas, estéticas, pedagógicas e experimentais.

Em um projeto que destaque a encenação, é fundamental que o professor tenha consciência de seu papel como mediador e colaborador do processo de ensino-aprendizagem. O professor/encenador é parte ativa no processo de criação, ele orienta a dramaturgia, articula seu posicionamento artístico com os desejos estéticos dos educandos. Segundo Oliveira (2013, p.12-14), é necessário o domínio de competências artísticas e pedagógicas por parte do professor, permitindo ao aluno ser o protagonista do processo de construção do conhecimento. Analiso, a seguir, o espaço, os processos e os produtos cênicos que marcaram a minha trajetória de professora-encenadora.

5 O ESPAÇO TEATRAL

O espaço exerce grande influência no exercício da prática teatral no contexto escolar. Em sua inadequação para a realização dos ensaios, oficinas e apresentações ele modifica a prática do professor e a vivência do aluno exigindo adaptações constantes.

No Colégio da Policia Militar Francisco Pedro de Oliveira, em Candeias, encontramos salas sem nenhum isolamento acústico e repletas de cadeiras. Para a realização das atividades, o mobiliário foi literalmente amontoado no canto da sala. Quanto ao barulho foi preciso contar com a compreensão dos demais professores e alunos em função do barulho dos participantes. Ainda assim,

foi necessário conter a expressão da animação dos grupos.

Os ensaios na unidade escolar foram realizados nas salas e, por vezes, na área externa numa quadra descoberta, contando com o clima favorável e atentando à prioridade das aulas práticas de Educação Física. Dispomos também, de uma biblioteca climatizada que serviu para ensaio de cenas com poucos alunos-atores, local de gravação dos áudios do espetáculo e suporte como camarim durante os espetáculos. As apresentações foram realizadas no pátio à frente da biblioteca, porém o espaço não era viável para a realização de ensaios por ser a única área de circulação.

A montagem ocorre com recursos arrecadados pelos alunos para realizar a impressão, providenciar cenário, figurino, cortinas, entre outras necessidades. Dispomos ainda de mesa de som, microfone com fio, caixas, pedestais, e outros objetos como computadores, projetores, máquina fotográfica, todos com alguma dificuldade de manutenção, mas com possibilidades de serem utilizados.

As instalações da unidade, conforme descrito no texto, não oferecem espaços apropriados para a prática teatral. As disposições dos horários de atividades dos alunos seguem uma ordem de pouca flexibilidade. O desafio inicial então foi em lidar com uma cultura institucional baseada na disciplina e ordem quando o teatro é, por sua natureza, transgressor? A negociação foi fundamental e a parceria com a coordenação pedagógica e a direção foi consolidada na primeira mostra de resultados. A Mostra Ariano Suassuna de Dramaturgia, com encenações musicadas de cinco minutos sobre as obras do autor, marcou a possibilidade do uso diferenciado dos espaços da unidade escolar.

É importante ressaltar que, a partir da proposta, pude reconhecer entraves, especialmente no que diz respeito a pouca flexibilidade de disponibilizar tempo. Atividades como estas deveriam ser realizadas em intervalos para não prejudicar as aulas regulares. O impacto disso resultou na pouca possibilidade de comunicação por meio de trocas com o público de modo a extrair suas impressões, e no processo de preparação dos alunos/atores para o evento. Isto fez com que eu exigisse uma manhã exclusivamente para a realização do projeto final com os alunos do 1º ano e que as turmas fossem liberadas para assistir.

Farina (2008, p.104) nos lembra que algumas práticas artísticas exercem uma intervenção estética sobre o institucional, revelando seu modo de funcionamento ou burlando seus modos de fazer. Esta reflexão, acerca dos efeitos da intervenção artística, nos leva à percepção de como a dimensão pedagógica do institucional tende a conduzir os sujeitos a um modo de ser específico. Por outro lado, a dimensão pedagógica da arte permite através da intervenção estética, o seu questionamento e, por fim, uma vivência que além de gerar sonho, imaginação e sentimento

contribui para a manifestação da autonomia intelectual do educando.

Então, essas mudanças na rotina escolar, proporcionadas pelo projeto artístico, visivelmente impactaram no modo como os alunos percebiam e expressavam sua relação com as práticas pedagógicas, passando a valorizá-las, questioná-las e pensar acerca de mudanças. A arte pode ser interessante ou não para nós, é uma escolha entre muitas relações e interpretações possíveis. Presenciei, no decorrer destes quatro anos de prática, a proporção da descoberta de si e do outro.

6 OS PROCESSOS

Para a construção dos espetáculos, dividimos as turmas por núcleos: produção e dramaturgia; figurino e maquiagem; cenário; atores. A ideia era a de que, no decorrer do processo, os alunos desenvolvessem suas aptidões e se sentissem a vontade para as novas possibilidades de aprendizagem, assim como ocorreu na minha experiência enquanto estudante. Esta ideia é validada na afirmação de Gardner (1995, p.42), de que o ser humano é composto por inteligências múltiplas que desenvolvem de acordo com suas aptidões. Contudo, a escola, por diversas vezes, reproduz um paradigma que impõe igualdade nas condições de ensino, ignorando o fato de que os indivíduos possuem subjetividades, interesses diferentes, que interferem no processo de aprendizagem. A proposta viabiliza vários caminhos para o aprendizado dos alunos.

Acredito que a arte tem efeitos tão significativos na aprendizagem, porque proporciona a autodescoberta. O sujeito encontra-se com suas emoções e atribui-lhes sentido, numa experiência livre, na qual pode identificar as imposições sociais já internalizadas ou não. Ela também realiza o exercício de pensar que não precisa obedecer a regras. Dessa maneira, a visibilidade para as produções artísticas dos alunos, é necessária e talvez, seja um dos caminhos mais claros para iniciar um processo de mudanças.

De acordo com Farina (2008, p.103), a dimensão pedagógica das práticas estéticas interfere em nossa percepção, em nosso corpo e em nossas formas de entender o que nos acontece. Outrossim, a arte não nos aponta o que ou como fazer, menos ainda quem devemos ser, mas nos põe aptos e conscientes para interferir nas nossas escolhas.

Os quatro espetáculos foram desenvolvidos dentro dos princípios e das etapas propostas para sua construção. Como princípio fundamental: o reconhecimento do grupo, e de suas necessidades. (HADERCHPEK, 2010).

A cada ano, este grupo era composto por três ou quatro turmas distintas que se ligavam a uma proposta única. Como etapas: um semestre de aproximação com a linguagem teatral utilizando elementos de outras linguagens artísticas e ênfase na dramaturgia já explicitados; debates dos textos

motivadores, oficinas, dinâmicas, jogos de experimentações; laboratórios de Expressão e Emoções; levantamento de cenas com improvisações por sala; trabalho de produção em núcleos; desenvolvimento de estratégias de comunicação e produção; montagem de espetáculo único unindo as cenas criadas; retorno da comunidade escolar e avaliação dos participantes do grupo.

Seguiu-se a etapa de organização de montagem a partir dos núcleos de produção. Os alunos tiveram aulas acerca de um modelo possível de montagem, próximo ao processo colaborativo³, no qual instituímos coordenadores para a produção, cenário e indumentária, figurino, roteiro, sonoplastia e atores. Os alunos agrupavam-se por identificação. Todos os alunos que se interessaram em atuar foram inclusos no processo. A cada aula/ensaio os núcleos tinham tarefas específicas de registrar e propor elementos cênicos e ações ligadas as suas áreas. Em oficinas de jogos teatrais e vivências todos deveriam participar realizando as atividades propostas.

Os coordenadores gerais, dois de cada sala, tinham encontros semanais para orientação, a fim de tratar da captação de recursos, comunicação entre os grupos, agenda, produção de banners, cartazes, programas, coffee break, prestação de contas, solicitação de materiais e mediação junto à unidade escolar. Os núcleos de cenário, figurino e indumentária buscavam discutir e criar elementos que reforçassem a imagem que estávamos construindo para o espetáculo. Para isso, foram considerados estudos dos elementos da estética brechtiana tais como a quebra da ilusão teatral, revelando ao público que se tratava de teatro desde o texto, a sonoplastia, o figurino até a composição dos personagens pelos alunos/atores construídas a partir do *gestus* social. Por *gestus* social compreende-se uma postura física que expressa uma ideia ou sentimento, tornando-os, ao mesmo tempo, aparentes socialmente.

Também buscamos fazer uso da ideia de neutralidade teatral no figurino a partir do uso da cor preta. Os roteiristas registravam as ideias e reeditavam o texto sob a minha orientação, enquanto os atores e a equipe de sonoplastia se permitiam a inserção de sons e músicas nas experimentações. Na próxima seção explicarei o laboratório de emoções, espaço no qual experienciamos as emoções para, por fim, compreender e compor os personagens.

7 LABORATÓRIOS DE EMOÇÕES E CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS

Os laboratórios de emoções foram vivências nas quais os alunos relembraram situações em

³ Por processo colaborativo compreende-se a busca por uma nova forma de relação entre os criadores, na qual todos os envolvidos se colocam a disposição da criação do espetáculo, tornando imprecisos os limites de atuação de cada um. Todo material de pesquisa é disponibilizado ao grupo que realizará suas interferências. GUINSBURG, J., FARIA João Roberto e LIMA, Mariângela (Coord.). Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 279-280).

que as cinco emoções básicas tivessem sido experienciadas em sua vida. De acordo com Eric Berne (1985 apud PEDREIRA 1997, p.31), os seres humanos sentem cinco emoções básicas: tristeza, raiva, afeto, alegria e medo. Os caminhos para o desenvolvimento da competência emocional, segundo Pedreira (1997, p.43) passam pela identificação das emoções que estamos sentindo.

Na proposta é necessário expressar e atuar as emoções de maneira saudável, isto significa aprender a reconhecê-las e vivencia-las, atribuindo-lhes, por fim, um sentido. As dinâmicas se propunham à identificação das emoções e o exercício de expressá-las na segurança do grupo. Para tanto, utilizou-se balões que, metaforicamente, fariam a contenção dessas emoções e lembranças, o que permitiu um trânsito seguro por memórias afetivas dos alunos.

Estas oficinas eram iniciadas com a realização de exercícios de respiração e relaxamento, depois jogos que possibilitavam uma reflexão sobre a disponibilização para as atividades e presença emocional. A exemplo disso, o jogo “embola-desembola”, no qual em círculo, os alunos de mãos dadas, são conduzidos ao entrelaçamento para posterior desenlace sem que soltem as mãos. O exercício viabiliza a concentração e abertura ao diálogo. Em seguida, os participantes são convidados a um processo de imaginar e visualizar situações, a partir do útero em que foram gerados, que envolvam em sequência, medo, raiva e tristeza.

A cada etapa, eles são convidados a depositar nos balões, a partir da respiração, estas emoções. A alegria e o afeto são vivenciados a partir da relação com os balões, que tiveram seus destinos decididos individualmente. Ações como estourar, desenhar, associar-se a alguma parte seu corpo são algumas das possibilidades. Brincar com os balões e dividir as emoções torna o grupo um espaço para o acolhimento, um lugar seguro para identificar e avaliar suas emoções, trabalhando enfim, a competência emocional e a possibilidade de expressão dessas emoções.

Cada emoção possui diversas facetas e todas as emoções são fundamentais à sobrevivência humana, mas devem ser selecionadas ao longo do desenvolvimento da espécie. Segundo Pedreira (1997, p. 44), existem três processos ligados à emoção: sentir, expressar, atuar. Algumas pessoas desenvolvem mais a expressão verbal e outras a corporal das emoções, a depender do aprendizado na infância, não existindo julgamento de valor quanto a estas. São também singulares e podem, ou não, ajudar o sujeito a vivenciar experiências. Ainda segundo o autor supracitado (1997, p.45), as proibições de sentir (exemplos: “homem não chora”; “muito riso é cinismo”; “que assanhamento é esse?”), verbal e comportamental, originam emoções substitutas ou disfarces que se tornam defesas e evitam o contato com a emoção verdadeira.

Sobre esta etapa, que passamos a chamar encontros, uma aluna expressou em depoimento, dado a mim em setembro de 2012:

(...) coloco uma máscara impossibilitando de expressar o que eu sinto. (...) depois da experiência que fizemos em sala de aula de olhar para um amigo, sinto que consigo enfrentar mais meus medos.

(Registro da Professora, 16 de setembro de 2012)

Outro aluno, diante do exercício de identificar um momento de raiva para “emprestar as sensações” ao personagem Simeão, do espetáculo ‘Vitimas-Algozes. Quadros da Escravidão’, no ano de 2012, relatou:

Tive meus momentos de raiva. (...) quando eu era mais jovem, me senti discriminado. Acabei convertendo essa raiva em combustível para ser o melhor que eu pudesse, enquanto o personagem tentou vingar-se.

(Registro da Professora, 16 de setembro de 2012)

O exercício e sua orientação apesar de referenciarem-se na busca do desenvolvimento da competência emocional de Antônio Pedreira, foram criados utilizando elementos da proposta de treinamento de ator de Constantin Stanislavski. Segundo Dagostini (2007), ao iniciar suas atividades, o teatrólogo, buscou investigar a prática dos processos artísticos, além de experimentar e explorar os princípios criativos do ator, partilhando suas descobertas e suas experiências como artista. Assim, cria um ‘sistema’ no qual alguns elementos serão aqui destacados por sua influência no trabalho realizado.

Do sistema de treinamento de ator de Constantin Stanislavski, destaco que influenciou a minha proposta de ensino teatro à necessidade de relaxamento, concentração, observação, busca de uma verdade interior, assim como a identificação da ação psicofísica⁴. (DAGOSTINI, 2007). Esses elementos foram trabalhados a partir de exercícios em oficinas, no entanto, é preciso ressaltar que não houve tempo suficiente para seu desenvolvimento, mas à tentativa apenas de sinalizar sua importância.

A ideia de análise ativa, a busca dos superobjetivos dos personagens e subtexto⁵, também se apresentaram no processo e podem ser identificados a partir do exemplo do aluno/ator interprete de Simeão (2012).

⁴ Relaxamento, concentração, observação são postos como necessários para o ator neste sistema, pois a tensão e um círculo de atenção que envolva a presença do público e a ‘vaidade dos holofotes’ geram artificialidade das ações do personagem. Por tanto, faz-se necessário a busca de uma verdade interior (identificando pensamentos e emoções dos personagens e tomando-as para si), assim como a identificação da ação psicofísica (uma ação tem seu propósito e ela é quem conduz ao sentimento) (DAGOSTINI, 2007).

⁵ A Análise Ativa é uma maneira dos atores analisarem o material proposto pelo texto dramatúrgico na ação cênica, nos ensaios, ou seja, procurar compreender a obra dramática através da ação praticada ou improvisada. O Superobjetivo do personagem é a busca pela linearidade do papel, visando responder o que é, acima de tudo, que o personagem procura, deseja, durante o curso da peça? Qual é a força motriz do personagem? O Subtexto seria tudo aquilo que o ator estabelece como pensamento (e motivação) do personagem antes, depois e durante as falas do texto (DAGOSTINI, 2007).

A leitura do texto motivador, “Vítimas-Algozes. Quadros da Escravidão” era debatida em sala, por meio de leitura de fragmentos, na qual os alunos já apresentavam sua compreensão. Após as oficinas e improvisações de cena, os superobjetivos eram apontados, como exemplos de subtextos. Novamente, reafirmo que o objetivo se limitava a apontar a possibilidade aos alunos, e, destaco que o método acabou por ser diretivo e pouco dialógico em muitos momentos, em função do tempo limitado das aulas.

Analisando diversos relatos registrados em ocasião das atividades, avalio que muitos dos participantes do projeto puderam descobrir formas de identificar suas emoções e até disfarces, chegando talvez a questionar porque precisam deles, o que os mantêm e qual a melhor forma de direcionar suas emoções. Utilizando a linguagem artística como recurso para reflexão e expressão de suas ideias e emoções. A atividade exigiu ainda, uma preparação para dar suporte, ministrada pela professora e junto ao grupo. É necessário também à atenção quanto ao que o aluno propõe de situação para vivenciar e a chamada constante para o presente momento, o carinho e o suporte do grupo.

8 AS ENCENAÇÕES

Para cada ano (2012 a 2015), faço agora, o encontro com um poema de Bertolt Brecht, tecendo a rede de relações entre as minhas motivações, o encontro com os desejos dos grupos e o que emerge naturalmente no processo.

9 ‘SOU SEMPRE UM POUCO USURÁRIO’

Ao propor, em 2012, a encenação a partir do livro ‘Vítimas-Algozes. *Quadros da Escravidão*’, de Joaquim Manuel de Macedo, havia a ideia sobre a imensa possibilidade de aprendizagem a partir da experiência da encenação e a frustração de não ter encenado a obra. No ano de 2003, fiz parte do Grupo de Teatro Rebanhodeatores por meio do qual tive contato com este texto. O grupo chegou a estudar e levantar imagens para o processo de montagem, mas optamos por outro texto mais próximo da estética que estávamos desenvolvendo e, posteriormente, me desliguei para seguir outros caminhos.

Então, meu apego à experiência de montagem não realizada me levou a propor a obra. Acabei por perceber que a proposta foi ao encontro da necessidade, pois a questão da identidade e da raiz afrodescendente para aqueles alunos era um tabu.

Quando iniciei as aulas, junto aquelas turmas e inclinei-me à montagem deste texto, observei que nos diálogos não havia um reconhecimento de raízes afro-brasileiras. A dificuldade em relação a uma estética negra me levou a inserir, a cada aula, debates a partir da apreciação de obras desta cultura. Os exercícios de Artes Visuais, Dança e Música passavam pelo contato de obras que continham elementos, tais como: manifestações e textos de origem africanas, pinturas de artistas como Carybé, estudos sobre a fé e mitologias negras e desconstrução de padrões de beleza ocidentais.

Os alunos dos grupos sempre faziam menções pejorativas à religião e às manifestações culturais. O que mais chamava atenção era o fato de não se reconhecerem enquanto descendentes negros, apesar dos traços físicos e culturais. Posteriormente, observei a rejeição a elementos de uma cultura nordestina e nova sensação de não pertencimento. O sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une indivíduos distintos, cujos sujeitos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode destacar características culturais e raciais.

Na obra de literatura, proposta para montagem, três histórias eram contadas, as de: Simeão, o crioulo; Lucinda, a mucama; Pai-Raiol, o feiticeiro. Cada turma explorou um dos contos cenicamente. O autor Joaquim Manuel de Macedo pretende, através dos três contos, argumentar em favor da abolição da escravatura. O escritor alega, entre outras coisas, que a escravatura produz escravos cruéis e incapazes de reconhecer os atos de bondade de seus senhores.

Simeão, o crioulo tem sua narrativa pautada na vingança de um negro, que criado entre a família, apanhou por roubar e não seria beneficiário de nenhum bem após a morte do Senhor. Lucinda, a mucama, apresenta a trajetória da influência maléfica desta personagem sobre a ingênuo moça Cândida. Numa trama de manipulação e luxúria a negra conduziria a Sinhá à perda de sua ‘pureza’. Já no último texto, Pai-Raiol, o feiticeiro, a narrativa apresenta a fé e a religião africana na figura deste negro, que com rituais de magia negra destrói toda a família que o abriga.

Diante da leitura do texto, debates e estudos mediados pelas reflexões de Bertolt Brecht, iniciamos experimentações cênicas, principalmente no que tange ao princípio da historicidade em sua estética. Por princípio da historicidade brechtiana, compreende-se a busca na qual se ligam às causas aos efeitos de uma época. Para tanto, é necessário tratar a questão moral como uma questão histórica, o que pode ser feito observando a utilidade do sistema moral dentro de uma determinada ordem social. Dessa forma, analisa-se o seu funcionamento e explica-se a questão moral através da disposição dos acontecimentos, elegem-se as contradições presentes nos acontecimentos e apresenta-as de forma dialética dentro das cenas (BRECHT, 1999 apud HADERCHPEK, 2010).

Os ensaios para construir o texto transcorriam respondendo a questões sobre os momentos

mais representativos de cada conto, criando um roteiro geral para que os atores improvisassem. O roteiro seguia, quase sempre, o padrão: apresentação dos personagens; exposição do conflito; desfecho. Optamos por trazer o autor para o debate com os atores, preenchendo também lacunas de informações sobre o texto. As cenas que envolviam atores de todas as turmas foram construídas em encontros com os roteiristas e eram ensaiadas em cada sala por atores diferentes. A distribuição dos personagens seguiu os critérios de vontade pessoal, mas também de estímulo a desafios individuais. Percebi alunos que se reservavam a fazer o já conhecido e os desafiei. Cheguei a ampliar a quantidade de personagens para que a experimentação fosse acessível a todos.

Foram realizados ensaios gerais nos quais os grupos se misturavam para a construção de uma encenação única. Propusemos colocar como personagem, o autor da obra para ser confrontado com os alunos-atores, em aproximações e divergências de opiniões, questionando suas teorias consideradas racistas por nós. Invocamos o nome de Bertolt Brecht para nos orientar enquanto novos questionadores e partilhamos com o público nossas inquietações. A exemplo do prólogo do espetáculo, representado por alunos/atores das três turmas, cujo texto introdutório se encontra no anexo Fragmentos dos Textos dos Espetáculos.

Com as cenas levantadas, intensificamos o trabalho de composição de personagens através das oficinas de jogos teatrais e vivências, como o Laboratório das Emoções. A cada encontro discutíamos a nossa produção, refletíamos sobre o que desejávamos debater com a comunidade escolar a partir daquele texto e tema. Construímos e desconstruímos ideias e sentimentos sobre nós, nossa identidade, nossos preconceitos e nos permitímos conhecer um pouco mais as nossas raízes. Um grupo se propôs a dançar e jogar capoeira em um dos trechos do espetáculo, contrapondo-se as suas ideias iniciais nas quais estas expressões não seriam dignas de estudo por sua ligação com o Candomblé. O respeito à fé e as expressões culturais de uma etnia começaram a ser estabelecidas. Os alunos/atores e o núcleo de sonoplastia propuseram trazer experimentações musicais, a partir das ideias de Joaquim Manuel de Macedo, com instrumentos de matrizes africanas. As letras das músicas encontram-se nos anexos.

10 MAS DO MEIO DO MEU FRIO NASCE UM CALOR, ME INCENDEIO

O projeto entrou para a programação oficial do CPM-Candeias e estava assegurado. Em busca de parcerias, aceitei a proposta da professora de Produção Textual e resolvi trabalhar a obra Macunaíma, de Mário de Andrade. Inicialmente, nada naquele texto me atraia e pensava como estimular a leitura da obra, se eu mesma não tinha interesse. Localizei o filme e exibi aos alunos, tentando apresentar apenas alguns fragmentos. Grande parte dos estudantes ficou encantada com o

filme e partiu para leitura da obra, o que me deixou impressionada, pois devo confessar que gostei menos ainda desta versão. Lancei-me ao trabalho sem nenhuma inquietação frente ao texto motivador. O segundo bimestre estava terminando, as férias de junho chegando, quando diante das manifestações sociais de 2013, o propósito daquele texto se revelou: Macunaíma, o herói de nossa gente. Perguntaríamos: quem e como seria este herói? Quem foram os heróis brasileiros? Emergiriam heróis a partir das manifestações de junho de 2013? Precisamos de heróis?

Conhecidas como ‘Manifestações dos 0,20 (vinte) centavos’, ‘Manifestações de Junho’ ou, ainda, ‘Jornadas de Junho’, referem-se a várias manifestações populares que eclodiram no Brasil. Surgiram, inicialmente, para contestar os aumentos nas tarifas de transporte público, e ganharam grande apoio popular em meados de junho, em especial, após a forte repressão policial contra os manifestantes, cujo ápice se deu no protesto do dia 13 (treze) em São Paulo. Quatro dias depois, um grande número de populares tomou parte das manifestações nas ruas em novos diversos protestos por várias cidades brasileiras e até do exterior. Em cunhância disso, milhões de brasileiros estavam nas ruas protestando, não apenas pela redução das tarifas e a violência policial, mas também por uma grande variedade de temas como os gastos públicos em grandes eventos esportivos internacionais, a má qualidade dos serviços públicos e a corrupção política.

As provocações tiveram início e os poemas de Bertolt Brecht vieram ao nosso encontro ampliando o olhar a partir do princípio da historicidade. São exemplos de poemas utilizados, *Perguntas de Um Trabalhador Que Lê* e *O Analfabeto Político*, reproduzidos em anexos. Estimulados pelos debates, cenas foram improvisadas, porém os jogos em busca de identificar emoções deram espaço a jogos para ampliar a expressividade corporal. Esta obra literária promovia imagens distantes da realidade, buscamos construir improvisações a partir do jogo de imagens. Ampliei o repertório de jogos com a prática do exercício que havia aprendido num curso de palhaçaria, nos quais os exageros nos movimentos corporais foram estimulados. As turmas se disponibilizavam a qualquer exercício com poucas exceções. O sentimento de pertencimento ao grupo e acolhimento se aguçou em todas as turmas.

A atividade de expressar em diversas linguagens artísticas as impressões acerca da obra e uma possível relação com os Movimentos Sociais de 2013 contribuiu para a construção de músicas do espetáculo, dentre elas um repente fruto da pesquisa de uma das alunas. Pinturas e desenhos foram utilizados para a construção de programas, cartazes, cenário e figurinos. O processo ocorreu da mesma forma que no ano anterior, ensaios em sala, com atores substitutos. As diferenças foram nos jogos para construção de encenações que buscavam a ampliação do movimento cênico e o exagero nas composições. Os alunos/atores buscavam de forma mais incisiva trabalhar com o *gestus* social e ampliar a desconstrução da ilusão teatral.

O espetáculo narrou a trajetória de Macunaíma (1928), baseada na rapsódia de Mário Andrade. A personagem-título, um herói sem nenhum caráter (anti-herói), é um índio que representa o povo brasileiro, com os mais diversos traços de nossa formação cultural, mostrando a atração pela cidade grande de São Paulo e pela máquina. É uma obra surrealista, em que se encontram aspectos ilógicos, fantasiosos e lendas. Na montagem, cada turma representou um dos três elementos primários da composição do povo brasileiro (índios, negros e brancos), questionando valores de nossa cultura, a construção de nossa história e dos nossos heróis, ao mesmo tempo em que relatavam e interpretavam a obra.

11 QUANDO ME ACERCO DO NADA, REDESCUBRO O NECESSÁRIO

No ano de 2014, a proposta inicial de montagem foi a partir da obra “Viva o Povo Brasileiro”, de João Ubaldo Ribeiro, porém as inquietações que surgiram no decorrer do curso do Mestrado e as características das turmas levaram a necessidade de ouvir os anseios destes alunos atores. O teatro trabalha tanto sob a ótica dos aspectos éticos como estéticos. Os alunos-atores podem não estar preparados para romper determinados pré-conceitos e compreender certos aspectos que emergem no processo, assim devemos levar em consideração a realidade em que estão inseridos. Pode-se então concluir que o melhor caminho para a condução de um processo, seja ele de caráter artístico ou pedagógico, é a consciência de que a ideia inicial do projeto será reconstruída em função da experiência prática (HADERCHPEK, 2010).

E assim, surgiu o questionamento: “O que você tem a dizer?”. Intensificou-se a vivência de jogos teatrais para proporcionar aos educandos espaços para o exercício do livre discurso, com a organização e desorganização destes dentro do processo criativo. Respeitando também o direito a não dizer, atentando assim ao discurso do corpo e do não dito. O espetáculo apresentava-se como uma experiência feita junto aos alunos de uma unidade escolar na qual lhes era dado a palavra, e em cada turma, surgiram cenas e discursos sobre homofobia, preconceito, amor, agressão e o questionamento sobre o processo educacional. A música desenvolvida coletivamente apresenta o sentimento frente a proposta.

*O que você tem a dizer?
O que você tem que fazer?
Tem que responder a lição.
Tem que obedecer a razão.
A marca que me causa um NÃO
Me leva a negar a emoção
Será que isso é educação?*

No processo do ano de 2014 os jogos tomaram o lugar dos textos literários. Poemas de Bertolt Brecht encontrados pelos participantes foram debatidos em sua relação com a sua realidade, com os seus sentimentos e proposições. Surgiram assim, as cenas sobre as temáticas propostas, interrompidas no auge do conflito para propor ao público a conscientização acerca da questão. Cenas que não apresentavam soluções para a situação, deixando que o público se questionasse e decidisse que posicionamento tomar frente ao que estava sendo proposto.

11 VOU ÀS VEZES AO VAZIO. VOLTO DO VAZIO CHEIO

Em 2015, a ideia de trabalhar com o corpo e suas questões ganhou forma. Inspirada pelas oficinas do componente curricular do Mestrado Profissional em Artes, “Arte do Movimento: Educação Somática, Criação e Pesquisa”, propus que o corpo fosse o ponto de partida para o texto do espetáculo. Realizamos algumas oficinas nas quais identifiquei a dificuldade destes educandos se permitirem vivenciar um discurso de seu corpo. Percebi que seria necessário mais tempo e espaços adequados para viabilizar a imersão nesta proposta de construção.

Frente às dificuldades dos fatores tempo e espaço, e a demanda na unidade por um trabalho sobre a questão da negritude, redirecionei a proposta partindo de um lugar, inicialmente, mais confortável para os alunos e possivelmente para esta professora-encenadora: textos provocadores. Assim, estimulados pela letra da música de Elza Soares - “A Carne”, um artigo do blogueiro Douglas Belchior - “O corpo negro arrastado e sem vida: Nem direitos, nem humano”, e o discurso da escritora nigeriana Chimananda Adiche - “O perigo de uma única história”, construímos o espetáculo, intitulado: “Que Corpo é Esse, Negro? Ou “O Perigo de Uma Única História”.

O texto dividido em seis partes trazia no prólogo, o sonho de uma moça sobre um ritual de cura marcado pela presença de máscaras africanas. A cura proposta para sua falta de consciência histórica, quanto a sua posição de mulher e negra. A cura para o seu racismo. No ritual, após a instigação da plateia com insultos racistas, os alunos/atores dançavam e cantavam a frase: “No Brasil da diversidade não tem preconceito”. A culminância da cena foi a canção entoada pelo grupo, “Eu vejo um corpo estendido no chão. Um corpo negro. Um corpo arrastado no chão. Um corpo negro.” Dando origem ao artigo escrito pela blogueira fictícia sobre seu processo de conscientização.

Da segunda a quinta parte ocorrem à apresentação desta jovem, escritora de um blog, seguida por três cenas improvisadas, presenciadas e narradas pela moça, intituladas: *Abordagem Policial; Mulata. Produto a Venda. Artigo de Importação; Fé e Intolerância*. Por fim, no Editorial do Blog, a jovem se apresenta em processo de cura do seu preconceito e em busca de conhecer a si

mesma enquanto jovem negra, mulher, pobre. No texto revela-se a importância do contato destes jovens com estes textos e mais uma vez com as ideias de Bertolt Brecht, a quebra da quarta parede, a revelação dos alunos-atores, as provocações para conscientização do público. Canções compostas pelos alunos, transcritas nos anexos, marcam a transição do Prólogo para a apresentação da blogueira e o final do espetáculo.

No processo de montagem, cada turma vivenciou uma oficina de improvisação a partir da leitura dos textos e do título de cada proposta. Por meio de improvisos, deram origem as cenas vistas pela blogueira, enquanto os roteiristas estabeleceram uma proposta para que as cenas se transformassem num único espetáculo. Experimentamos neste ano o uso de gravações dos textos para parte da peça, mais precisamente os textos da blogueira e os títulos das cenas. Isto incluiu no nosso aprendizado mediante as estratégias para interação com os áudios.

O encontro com a comunidade escolar, por parte dos jovens participantes do projeto, foi um dos caminhos através do qual se trabalhou valores estéticos-sociais e o conhecimento em teatro. São diversas as possibilidades de ensino de teatro e dentro delas, contemplam-se diversas abordagens de uso das teorias brechtianas. Nesta proposta criou-se um caminho estimulado por ideias deste teórico acerca da necessidade de desvelar o aparato teatral para estímulo da reflexão na plateia, além de elementos desta estética desenvolvidos com este fim.

Assim, articulou-se com outros sistemas de jogos teatrais reconhecidos como fundamentais à aquisição de conhecimento acerca da linguagem. Este conjunto de técnicas para o ensino de teatro, ideias e ideais foram confrontados com a realidade do ensino na rede pública, suas demandas, carga horária, espaço e cultura e identidade da unidade escolar. O resultado é um experimento pedagógico rico em aprendizagem para os educandos e a educadora. Motivando o seu aperfeiçoamento e o da proposta como viável neste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passadas todas as discussões neste estudo, que muito nos acrescentou em termos de conhecimentos e questionamentos, a narrativa contida neste artigo, evidencia que as questões que ganharam forma nesta pesquisa e levaram a construção de um caminho de ensino de teatro se constituíram na trama evolutiva desta pesquisadora. A experiência permite refletir acerca do posicionamento do professor-encenador na condução das montagens teatrais no contexto escolar.

Do ponto de vista prático, mediante a aplicação de uma pedagogia do trabalho de teatro na escola, os resultados levam a percepção de que a prática da ação dramática cria espaços e

possibilidades para que os educandos se desenvolvam na dimensão cognitiva, psicomotora e afetiva.

Foram diversas as referências teóricas que contribuíram na construção do meu caminho de ensino de teatro, a exemplo da taxonomia dos objetivos educacionais que me auxiliaram no direcionamento das atividades. Também, a compreensão de matrizes e referências culturais, filosofias e princípios educacionais e estéticos somaram nas minhas pesquisas. As contribuições de teatrólogos como Constantin Satanislavski, Bertolt Brecht, Augusto Boal, Viola Spolin, Olga Reberbel e tantos que se referenciaram em suas propostas para construir novos caminhos em teatro-educação foram enriquecedoras. Propostas de estudo acerca da narrativa, identidade e memória foram ao encontro de uma nova perspectiva de construção de conhecimento, enquanto professora-pesquisadora-artista que seguindo este ‘fio de Ariadine’ ou esta trama evolutiva como sugere Denise Najmanovich (2001) me trazem até este ponto da caminhada.

Vale destacar que, o professor-encenador no contexto da escola pública precisa ganhar mais visibilidade, para que novos estudos sejam realizados com fim ao seu aperfeiçoamento. Para tanto, são necessárias experimentações e muitos debates sobre como construir encenações com tantas limitações de tempo e espaço. Acima de tudo, acerca do posicionamento deste professor-encenador e artista. Oliveira (2013, p.12) afirma que uma prática teatral significativa exige a apropriação dos elementos de composição cênica, com suas respectivas linguagens, e a articulação destes elementos dentro de um discurso teatral que envolve sujeitos em ação.

Assim, um professor-encenador, com esta compreensão da dimensão estética e pedagógica e de sua função mediadora, não centraliza as decisões permitindo que o aluno não se mobilize ou não consiga protagonizar sua aprendizagem. Mas, ele viabiliza o desenvolvimento da autonomia, da competência emocional, tornando possível que o sujeito desenvolva consciências sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **O Que é Um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** *Revista da FAAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BEZERRA, Antonia Pereira. *Alteridade, Memória e Narrativa: Construções dramáticas acerca da compreensão e da experiência partilhada*. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2010.
- CAVASSINI, Juliana. **Perspectivas Para o Teatro na Educação Como Conhecimento e Prática Pedagógica.** *R.cient./FAP*, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan./dez. 2008
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo*. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BOLOGNESI, Mario Fernando. Prefácio. In: CHRISTOV, Luiza Helena e MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de (Org.). *Arte Educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006. p. 53-62.
- BRECHT, Bertolt. Brecht: *Poemas 1913-1956*. Tradução Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DAGOSTINI, Nair. *O método de análise ativa de K. Stanislávski como base para a leitura do texto e da criação do espetáculo pelo diretor e ator (Tese)*. Universidade De São Paulo Faculdade De Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Letras Orientais, São Paulo, 2007.
- FARIAS, Sérgio. *Dramaturgia e os Sentidos Expressos por Jovens Espectadores de Teatro na Bahia*. In: ABRACE IV, 2006, Rio de Janeiro. IV Congresso ABRACE- "Os trabalhos e os dias" das artes cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e sua relações. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 151-152.
- FARINA, Cynthia. **Formação estética e estética da formação**. In: MOREIRA, Janine; FRITZEN, Celdon (Org.). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas: Papirus, 2008. p.95-107.
- FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOLEMAN, D., *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser Inteligente*. 15. ed. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GUINSBURG, J., FARIA João Roberto e LIMA, Mariângela (Coord). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- HADERCHPEK, Robson Carlos. Tese. *A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos*. Campinas: Papirus, 2009, 117p.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MENDONÇA, Célida Salume. *Dissertação. Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador*. 2009, 237p.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado-questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Libéria Rodrigues. *O Uso dos Jogos Teatrais na Educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva*. Belo Horizonte, 2006. 222f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, Wellington de. *Encenação Teatral: Um Eixo Metodológico Para o Ensino de Teatro Na Educação Formal*. Brasília, 2013. Monografia. Instituto De Artes, Universidade De Brasília, Brasília, 2013.

PEDREIRA, Antônio. *A hora e a vez da competência emocional: levando inteligência às emoções*. Salvador: Casa da Qualidade, 1997.

ROSA, Wagner. Dissertação. *A encenação em situação de ensino e aprendizagem : uma contribuição pedagógica possível* / Wagner Rosa. – Londrina, 2009. 200 p.

SANTOS, VALMIR . **O encenador pedagogo. Valor Econômico** - Caderno Eu&Fim de Semana, São Paulo, 15 abr. 2011. Disponível em: <http://teatrojornal.com.br/2011/04/o-encenador-pedagogo/> Acesso em: 21 jul. 2016.

VALOURA, Leila de Castro. *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador*. Residente do Programa Comunicarte de Residência Social, 2006.