



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTE E CIÊNCIA PROFESSOR MILTON
SANTOS – IHAC**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

Prof-Artes

DAIANE GAMA ROCHA TOSTA

**Diálogos entre o Ensino de Teatro e as Metodologias Ativas para criação
coletiva dramatúrgica na escola pública**

SALVADOR

2020

DAIANE GAMA ROCHA TOSTA

**Diálogos entre o Ensino de Teatro e as Metodologias Ativas para criação
coletiva dramatúrgica na escola pública**

Artigo apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), na Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. George Mascarenhas de Oliveira

SALVADOR

2020

DAIANE GAMA ROCHA TOSTA

**Diálogos entre o Ensino de Teatro e as Metodologias Ativas para criação
coletiva dramatúrgica na escola pública**

Artigo apresentado como requisito para
obtenção do título de Mestre em Artes no
Programa de Mestrado Profissional em Artes
da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, ____ / ____ / 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. George Mascarenhas de Oliveira (orientador)
Programa de Mestrado Profissional em Artes (UFBA/UDESC)
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Escola de Teatro/UFBA)

Prof. Dr. Paulo Henrique Correia Alcântara
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Escola de Teatro/UFBA)

Profa. Dra. Cilene Nascimento Canda
Programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Educação/UFBA)

Dedico este trabalho a minha família, que muito me apoiou, e aos meus alunos, fonte inesgotável de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar este trabalho as seguintes pessoas:

Primeiramente a Deus por me ajudar a nunca desistir e me orientar todas as vezes durante o processo, seja com uma música, com uma frase ou até mesmo durante os meus sonhos.

Meus filhos, Isabella e Bernardo, para quem quero sempre ser motivo de orgulho e admiração.

Ao meu esposo, Luiz Otávio, por ser meu maior incentivador, companheiro de todas as horas e ter paciência contribuindo diariamente para que eu pudesse ter um caminho mais fácil e prazeroso.

Aos meus pais, Carmen e Eduardo, por sempre estarem ao meu lado.

Ao meu orientador George Mascarenhas por ter sido tão generoso e gentil durante todo o processo.

Aos meus amigos queridos do Prof-Artes: Obrigada por caminharem comigo nessa fase tão importante das nossas vidas.

Agradeço aos professores que sempre estiveram dispostos a ajudar e contribuir para um melhor aprendizado.

Somos as coisas que moram dentro de nós.

Por isso,

há pessoas tão bonitas,

não pela cara,

mas pela exuberância de seu mundo interior.

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho propõe a discussão de estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula para criação coletiva do texto dramático, suas características e particularidades como modo de inserção dos estudantes no processo criativo e potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de teatro. A pesquisa foi realizada nas aulas de Artes no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, da rede estadual da Bahia com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental. São tecidas articulações teórico-metodológicas com autores que pesquisam a relação entre Teatro e Educação, como Japiassu, Koudela e Reverbel, tendo como base metodológica principal os processos de criação coletiva desenvolvidos por meio dos jogos teatrais de Viola Spolin. Por fim, elucida-se uma experiência pedagógica articulada com as metodologias ativas para fortalecer o ensino de Teatro na escola pública. Como resultados, destacam-se a produção de um texto dramático coletivo, com o suporte da *professora-dramaturg*, as conexões estabelecidas entre os estudantes, com a escola e com a sociedade e as perspectivas de ampliação das bagagens culturais, fortalecendo vínculos e possibilitando um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho compreende um artigo científico, originário das atividades de pesquisa, acompanhado de memorial descritivo da investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Teatro; Criação coletiva; Dramaturgia; Escola pública.

Dialogues between Theater Teaching and Active Methodologies for collective dramaturgical creation in public schools.

ABSTRACT

This work proposes the discussion of methodological strategies used in the classroom for the collective creation of the dramatic text, its characteristics and particularities as a way of inserting students in the creative process and enhancing the teaching-learning process of theater content. The research was carried out in the Arts classes at Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, of the state network of Bahia with students from the 6th and 7th year of elementary school. Theoretical-methodological articulations are made with authors who research the relationship between Theater and Education, such as Japiassu, Koudela and Reverbel, having as main methodological basis the processes of collective creation developed through Viola Spolin's theatrical games. Finally, a pedagogical experience articulated with active methodologies to strengthen the teaching of Theater in public schools is elucidated. As a result, the production of a collective dramatic text, with the support of the teacher-playwright, the connections established between students, with the school and with society and the prospects for expanding cultural backgrounds, strengthening bonds and enabling a new look at the teaching and learning process. The work comprises a scientific article, originating from the research activities, accompanied by a descriptive memorial of the investigation.

KEYWORDS: Teaching of Theater; Collective creation; Dramaturgy; Public school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DIÁRIO DE BORDO (REGISTRO 01)**ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.**

FIGURA 2 - DIÁRIO DE BORDO (REGISTRO 02)**ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.**

FIGURA 3 - DIÁRIO DE BORDO (REGISTRO 03)**ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.**

SUMÁRIO

- 1. ARTIGO: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE TEATRO E AS METODOLOGIAS ATIVAS PARA CRIAÇÃO COLETIVA DRAMATÚRGICA NA ESCOLA PÚBLICA.....13**
- 2. MEMORIAL DE PESQUISA: CRIAÇÃO COLETIVA NA ESCOLA PÚBLICA: ESTRATÉGIAS DE UMA PROFESSORA-DRAMATURG PARA CONSTRUÇÃO DRAMATÚRGICA NO ENSINO DE TEATRO40**

Diálogos entre o Ensino de Teatro e as Metodologias Ativas para a criação coletiva dramatúrgica na escola pública

DAIANE GAMA ROCHA TOSTA¹

RESUMO

Através do Teatro é possível estabelecer conexões com o outro, com a escola e com a sociedade ampliando-se as bagagens culturais, fortalecendo vínculos e possibilitando um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem. Pretendeu-se analisar algumas das estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula para a criação coletiva do texto dramático, suas características e particularidades e como sua associação facilitou a inserção dos estudantes no processo criativo e potencializou o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de teatro. Essa experiência aconteceu nas aulas de Artes oferecidas no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, da rede estadual da Bahia com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental. No presente artigo, são tecidas articulações teórico-metodológicas com autores que pesquisam a relação entre Teatro e Educação, como Japiassu, Koudela e Reverbel, tendo como base metodológica principal os processos de criação coletiva desenvolvidos por meio dos jogos teatrais de Viola Spolin. Por fim, elucida-se uma experiência pedagógica articulada com as metodologias ativas para fortalecer o ensino de Teatro na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Teatro; Criação coletiva; Dramaturgia; Escola pública.

¹ Mestranda no programa de Mestrado profissional em Artes da Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Teatro pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Arte Educação: cultura brasileira e linguagens artísticas contemporâneas pela escola de Belas Artes, UFBA. Professora de Artes da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

**Dialogues between Theater Teaching and Active Methodologies for
collective dramaturgical creation in public schools.**

DAIANE GAMA ROCHA TOSTA

ABSTRACT

Through the Theater it is possible to establish connections with the other, with the school and with society, expanding the cultural background, strengthening bonds and enabling a new look at the teaching and learning process. It is intended to analyze some of the methodological strategies used in the classroom for the collective creation of the dramatic text, its characteristics and particularities and how its association facilitated the insertion of students in the creative process and enhanced the teaching-learning process of theater content. This experience took place in the Arts classes offered at Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, from the state network of Bahia with students from the 6th and 7th grades of elementary school. In the present process, theoretical-methodological articulations are made with authors who research the relationship between Theater and Education, such as Japiassu, Koudela and Reverbel, having as a main methodological basis the processes of collective creation developed through Viola Spolin's theatrical games. Finally, a pedagogical experience articulated with active methodologies to strengthen the teaching of Theater in public schools is elucidated.

KEYWORDS: Theater Teaching, Collective Creation, dramaturgy, Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

A relação entre Teatro e Educação tem sido investigada por muitos estudiosos principalmente no que se refere ao chamado *poder de transformação*. Alguns desses pesquisadores como JAPIASSU (1998), KOUDELA (2005), REVERBEL (1979), defendem que por meio dos jogos e da encenação, o teatro colabora não só para promover o sentimento de pertencimento do aluno à escola, como para ampliar o seu universo artístico e cultural, possibilitando a reflexão e a conscientização de suas diversas habilidades e competências. Para a maioria desses pesquisadores, há a compreensão de que, através do teatro, é possível estabelecer conexões com o outro, com a escola e com a sociedade ampliando-se as bagagens culturais, fortalecendo vínculos e possibilitando um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

(...) o ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (REVERBEL, 1989, p. 25).

Mas, de que modo é possível provocá-los nessa inserção para que possam expressar-se com integridade? Essa é uma inquietação que tem me acompanhado desde que iniciei minha carreira como professora de teatro no ensino público, em 2013. Fui aprovada no concurso público estadual para professora de Artes e iniciei o trabalho no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes (CETCM), no Curuzu, bairro popular de Salvador (BA), conhecido por sua cultura efervescente e por abrigar o importante bloco afro Ilê Aiyê, mas com pouco acesso e difusão do teatro. A maioria dos alunos nunca foram ao teatro, refletindo, de algum modo, um levantamento feito pelo Serviço Social do Comércio (Sesc)², que aponta que a situação se repete para seis em cada dez brasileiros. Essa situação é atribuída a ingressos com preços inacessíveis para uma parte da população e à desvalorização da arte e da cultura, além do próprio trabalho da classe artística. Corroborando com isso, há um número considerável de brasileiros que não têm o hábito de assistir teatro. Segundo essa mesma pesquisa, os principais produtos culturais vistos na TV são as novelas, filmes

² Segundo a síntese da pesquisa disponível em

[https://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/sintese/#:~:text=Os%20principais%20produtos%20culturais%20vistos,menos%20pelo%20nacional%20\(33%25\).](https://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/sintese/#:~:text=Os%20principais%20produtos%20culturais%20vistos,menos%20pelo%20nacional%20(33%25).)

e os jornais de notícias. Dentre os poucos alunos que relataram terem ido ao teatro, todos afirmaram que isso aconteceu em projetos realizados por escolas em anos anteriores.

Além disso, os alunos do CETCM não tinham experiência com o ensino do Teatro, pois os professores anteriores eram de Artes Visuais. Ao iniciar o trabalho com o teatro, o uso do corpo, o movimento, e os jogos teatrais, acabei encontrando resistência por parte dos alunos que não sabiam que o ensino de Arte poderia ir além do desenho e da geometria, em cuja prática estava assentado o ensino das artes no Colégio.

Tendo experiência de ensino do teatro tanto na rede privada quanto pública, tenho frequentemente enfrentado o desafio de atravessar as resistências iniciais e encontrar estratégias para que as aulas de teatro cumpram o seu papel formativo. Desgranges (2009) afirma que a relação do espectador com o teatro está intimamente relacionada com a maneira, própria a cada época, de ver-sentir-pensar o mundo. Do mesmo modo, compreendo que a relação do aluno com o teatro dentro da escola está relacionada com a realidade vivida por eles no seu cotidiano e percebo que muitos estudantes veem na arte teatral uma forma de extravasar, de transformar o sofrimento cotidiano em poesia, em música, em encenação.

Por outro lado, o cotidiano da sala de aula de ensino de teatro revela-se também como um grande desafio: falta de espaço adequado, carga horária restrita, excesso de alunos em sala e até resistência dos gestores escolares com os processos criativos artísticos. Nesse contexto, quais as possibilidades de envolvimento mais efetivo e afetivo dos estudantes? De que modo suas vozes poderiam ser escutadas para implicá-los no processo de aprendizagem? Quais os caminhos para alterar a atitude generalizada de desmotivação e desinteresse com relação ao Teatro na escola pública? Como efetivamente envolvê-los no processo criativo desde a construção dramatúrgica até a encenação, trabalhando os conteúdos específicos do teatro?

Dessas inquietações, observações e vivências pessoais surgiu a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES (Universidade Federal da Bahia/Universidade do Estado de Santa Catarina) sobre a experiência de ensino/aprendizagem, no contexto do componente curricular Teatro, propondo caminhos metodológicos para ampliar a possibilidade de implicação dos estudantes no processo criativo, a partir da criação coletiva do texto dramático. A pesquisa foi

desenvolvida em torno da seguinte questão: de que modos a criação coletiva pode contribuir para a construção dramatúrgica na sala de aula, possibilitando, simultaneamente a apropriação dos conteúdos pertinentes ao estudo do teatro?

Neste artigo, busca-se analisar algumas das estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula para a criação coletiva do texto dramático, suas características e particularidades e como sua associação facilitou a inserção dos estudantes no processo criativo e potencializou o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de teatro.

A pesquisa foi realizada no CETCM, ao longo do ano letivo de 2019. Participaram dessa pesquisa aproximadamente 245 alunos do 6º e 7º ano matutino, cuja faixa etária variava entre 10 e 16 anos. As aulas aconteceram duas vezes por semana com duração de cinquenta minutos. A pesquisa de natureza qualitativa, adotou como base metodológica principal os processos de criação coletiva, desenvolvidos por meio dos jogos teatrais de Viola Spolin (2012).

CRIAÇÃO COLETIVA: democratizando espaços criativos na escola pública

O conceito de criação coletiva surgiu nos anos de 1960-1970 e protagonizou um novo movimento no teatro, abrindo outras possibilidades estéticas, éticas e ideológicas. A criação coletiva é o processo de construção de espetáculos a partir do processo criativo autoral do próprio grupo envolvido na montagem peça. A criação coletiva permite que os artistas desempenhem funções diversas no trabalho e possam desenvolver novos saberes teatrais. Uma característica da criação coletiva é a quebra da hierarquia a favor da horizontalidade na criação dos espetáculos teatrais e esse, talvez, seja um dos aspectos mais relevantes a favor de sua realização nos espaços de ensino-aprendizagem de teatro.

Pode-se dizer que a criação coletiva é um modo de fazer e pensar teatro que nasce de um momento político peculiar na história do Brasil, logo, as questões contextuais se colocam à frente das questões estéticas da cena, ou mesmo da metodologia de trabalho. (ARY, 2015, p. 28)

Segundo Martins (2001) a noção de prática teatral não simboliza somente o trabalho do ator, e sim, praticar e idealizar outros pontos de vista que se insere no teatro – iluminação, sonoplastia etc. Com isso os alunos identificaram também os tipos

de profissionais que podem atuar no teatro e se aproximaram deles como uma possibilidade de profissão. Muitas são as razões levantadas para o surgimento da criação coletiva. Tanto os elementos conjunturais da época – marcada pela contracultura, pelo movimento *hippie* e seu projeto comunitário, pelo ativismo político e libertário acentuado – quanto as necessidades especificamente teatrais – falta de uma dramaturgia que se moldasse perfeitamente as inquietudes sociais, temáticas e estéticas dos grupos de teatro de então, ou ainda, a busca de uma relação mais participativa com o público – tudo isso é invocado para justificar o aparecimento deste novo modo de criação (ARAÚJO, 2008, p.28).

Comecei a propor processos de criação coletiva na escola para atender à necessidade de envolver todos os alunos com o mesmo propósito, tendo observado em anos anteriores, que, embora tivessem interesses artísticos diversos (música, desenho, dança, poesia), alguns alunos não queriam participar das propostas de improvisação e jogos teatrais. Nem todos desejam envolver-se com a atuação, pois cada um tem sua personalidade e interesses. Muitas vezes, a timidez não permite que eles avancem como *atores* em uma encenação. Todavia, ao vivenciar a experiência da criação artística, em diferentes funções, o aluno pode desenvolver suas ideias, a consciência de si e do outro, a comunicação verbal e não verbal. O conhecimento artístico, afirma Hernández (2000)

[...] não só potencia uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 42)

As estratégias metodológicas para a criação coletiva permitem desdobrar essas funções, abrindo espaço para que cada estudante esteja inserido em uma atividade de seu interesse e apetência, abarcando todos os envolvidos. Além disso, nessas experiências, toda a criação artística leva em conta os interesses e temas pertinentes à realidade e inquietações dos alunos. Tão importante quanto a estética da encenação é o conteúdo de suas questões que precisam ser trabalhadas com seriedade e multiplicidade de ideias e opiniões. Afinal, como afirma Duarte Júnior (1998),

Arteeducação não significa um treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós (DUARTE JR., 1998, p.14).

A criação coletiva transforma a hierarquia numa horizontalidade fazendo com que todos os envolvidos sejam peças fundamentais da montagem. Ela não nega o diretor, nem dramaturgo, nem o cenógrafo, mas permite que todos os elementos constitutivos do teatro sejam elaborados coletivamente, com maior interação entre os participantes.

Optei pela criação coletiva ao invés de processo colaborativo pela necessidade da emancipação do aluno acerca da sua capacidade de produzir experiências. Ter suas produções em evidência como numa grande *colcha de retalhos* ou *bricolagem* era parte fundante do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de terem características parecidas, como a improvisação e as discussões, o processo colaborativo difere da criação coletiva pois nesse processo colaborativo não existe obrigação de manter o texto ou a ideia criada pelos atores. É como se as improvisações fossem uma grande chuva de ideias e o dramaturgo captaria e transformaria num texto para a encenação.

Mesmo que em boa parte do processo ele se assemelhe à criação coletiva – improvisações, discussões etc. – quando chega a hora da unidade necessária ao texto, quem assume é o dramaturgo. É ele quem tem maiores condições de identificar lacunas, desequilíbrios e falhas, e saná-los; promover realocações, alterações, esclarecimentos, assinando como seu esse arranjo dramático. (NICOLETE, 2002, P. 321)

No processo colaborativo, mesmo que o texto esteja cheio de interferências dos atores e oriundos de um processo coletivo, é o dramaturgo quem estrutura o texto, organiza as ideias podendo modificá-las e assina o trabalho. Na criação coletiva, o *dramaturgista* coloca a criação acima da sua vontade pessoal, sem tentar fazer prevalecer o seu ponto de vista. Os processos de criação coletiva compreendem diferentes estratégias, algumas sistematizadas por mim, que possibilitam o encontro entre pessoas com diferentes personalidades chegarem a um consenso, trabalhando em prol de um objetivo comum. O objetivo inicial do trabalho era a encenação de um exercício cênico a partir da criação coletiva de um texto teatral.

Ao longo da realização da pesquisa, foram levantados cinco princípios metodológicos que, de algum modo, permitem fundamentar a experiência teórico-prática da abordagem da criação coletiva na criação dramática em contextos escolares, articulada com as dimensões do conteúdo da disciplina de teatro no ensino

público: a improvisação, metodologias ativas, escuta afetiva, narrativas de si, e procedimentos de transposição da narrativa para o dramático.

Para envolvê-los nessa proposta os alunos foram orientados a trazer para a sala situações observadas no cotidiano e nas relações familiares, seguindo o pensamento de Hernández (2000) que propõe reflexões sobre a distância do que é ensinado na escola e os referenciais culturais cotidianos dos alunos.

(...) Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2008, p. 18).

Além disso, analisando a sociedade atual vemos emergir um conceito muito importante sobre *lugar de fala* e é fundamental que esse espaço seja respeitado dentro da escola. Ao envolver os alunos na criação de um projeto, damos a eles esse espaço e eles podem falar sobre os mais variados assuntos. A filósofa Djamila Ribeiro³ (2019) traz uma reflexão sobre o ponto de partida de cada um e nos faz pensar sobre as posições que cada um ocupa. Os alunos precisam ser ouvidos e atendidos nas suas necessidades. É fundamental que a problematização vá além de quem é atingido por ela, pois faz com que o outro pense na sua própria posição social. “Saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”, afirma Djamila Ribeiro (2019, p. 69).

As improvisações foram desenvolvidas, principalmente, a partir dos jogos teatrais de Viola Spolin. Ao propor aos alunos experimentarem a metodologia teatral de Viola Spolin busco trabalhar neles as características que acredito ser importante para o ensino de teatro: entusiasmo, criatividade, intuição e socialização. Mesmo os alunos resistentes ao novo acabaram cedendo ao jogo teatral ao ver o prazer do colega ao jogar.

Uma das funções do jogo é derrubar uma parte das defesas que provocam a inibição. Mas a inibição impede a situação de jogo de se realizar, criando assim um círculo vicioso. Muitas soluções são vistas como possíveis. Alguns pensam, como Gisèle Barret, que uma prática de expressão sem olhar

³ Djamila Ribeiro é Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Ativista, vem fazendo o debate público sobre feminismo negro com forte atuação nas redes sociais. O conceito se faz importante para desestabilizar as normas vigentes e trazer a importância de se pensar no rompimento de uma voz única com o objetivo de propiciar uma multiplicidade de vozes.

externo cria condições favoráveis à diminuição das tensões. (RYNGAERT, 1981, p.45-46)

Dessa maneira foi mais fácil tê-los no jogo, porém com a condição de que não participariam das apresentações externas a sala de aula. Os poucos que permaneceram na resistência foram direcionados para os elementos do teatro, como a sonoplastia, o figurino e o cenário. Através dos jogos de Spolin, os alunos foram convidados a entrar no universo lúdico e sem racionalizar cada passo, mas de maneira intuitiva eles foram aos poucos mostrando trechos de suas memórias e produzindo novas experiências.

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele". Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa "simplesmente surgiu do nada" ou "fizemos a coisa certa sem pensar". Às vezes em momentos como este, precipitamos por uma crise, perigo ou choque, a pessoa "normal" transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. "Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender (SPOLIN, 2010, p.3,4).

A natureza lúdica da proposta de Viola Spolin oferece a possibilidade de um encontro com o teatro que vai aos poucos acontecendo e, igualmente, abre espaços de abertura, disponibilidade e acesso do educando para o processo criativo e de ensino-aprendizagem. Essa entrega surge das experiências positivas com os jogos, criando sentimentos de autoestima positivos, na medida em que percebem suas próprias conquistas em cada etapa do jogo proposto. Uma simples recepção de uma bola lançada pelo colega se transforma numa importante missão.

Do ponto de vista metodológico, considero que o princípio do jogo, do brincar, assume fundamental importância nesse processo de construção, especialmente tendo em conta que o jogo predispõe o participante ao envolvimento e exige, naturalmente, o exercício da criatividade, presença, atitude e também do cumprimento de regras. Mesmo os jogos que não tenham regra fixa e rígida como afirma Caillois (1990, p 37)

[...] geralmente nos jogos que supõem uma livre improvisação e cujo principal atrativo vem do prazer de desempenhar um papel, de se conduzir *como se fosse alguém* ou mesmo alguma coisa diferente, uma máquina, por exemplo.

Apesar do caráter paradoxal da afirmação, diria que aqui a ficção, o sentimento do *como se* substitui a regra e cumpre exatamente a mesma função. (CAILLOS, 1990, p. 37)

Maria Eugenia Milet e Paulo Dourado, em seu livro *Manual de Criatividades* (1997), afirmam que o jogo agrega o sensorial e o racional, numa proposta coletiva que encoraja a liberdade de expressão. Esse encorajamento é permitido a partir do momento que transformamos aquele ambiente da sala de aula num espaço de troca, de erros, acertos, cuidado com o outro e cheio de amor.

Respeitar esse ambiente construído para ser um lugar que produz experiências, que tem o propósito de transformar a vida de cada um através da arte e da educação é parte do processo construído pelo jogo e pelo prazer de jogar.

Ao utilizar do jogo como metodologia numa sala de aula, é possível explorar todas as possibilidades de jogos, pois cada um vai direcionar o aluno por uma viagem incrível e fascinante de descobertas e de diversidade. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia”. (HUIZINGA, 2001, p.13). É possível, inclusive separar a turma por estações de jogos onde todos experimentam todos os jogos: de competição, de azar, os fictícios e os que nos fazem sair da ordem.

Nessa proposta mais lúdica o educando é levado a vivenciar um tipo de escrita mais espontânea, sem muitas regras, mas com uma capacidade imaginativa que permite criar sem medo do julgamento. São as experiências obtidas nos jogos que trazem a segurança necessária para a criação dramatúrgica, que começa com uma espécie de transcrição. Desde o primeiro momento, em associação com os exercícios de jogos e improvisações, os alunos são encorajados a transcrever as cenas improvisadas, incluindo as situações, personagens, diálogos e temáticas descobertas pelo jogo.

Com o sistema de jogos de Spolin os educandos foram de maneira leve e gradativa abrindo espaço para a imaginação e a interação encontrou um espaço fértil para produzir histórias que inicialmente eram reais, mas que aos poucos foram se tornando fictícias ou misturadas a um emaranhado de memórias coletivas. Como Eugênio Barba (2008) fala “não devemos esquecer que o teatro é ficção em trânsito para outra realidade [...] o teatro é ficção que pode mudar tanto os que atuam como os que observam” (2008, p. 289).

Amparada pela experiência positiva de Spolin, busquei encontrar o meu próprio caminho. A sistematização dessas experiências em um roteiro constituído pelas bases metodológicas, teóricas e práticas vivenciadas busca suprir algumas lacunas no conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem em teatro, e possibilita a criação de ferramentas que favoreçam ultrapassar os obstáculos existentes, muitas vezes desanimadores.

Maria Lúcia Pupo (2012) em seu artigo *Alteridade em cena* reflete sobre questões pertinentes ao ambiente público de educação, como, por exemplo, sobre o preconceito acerca do grau de inteligência de pessoas pertencentes a segmentos menos favorecidos da população, como se o grau de inteligência estivesse correlacionado ao nível de instrução ou de escolaridade do outro. No entanto, ao desenvolver essa proposta de criação coletiva dramatúrgica pude ampliar não só a minha percepção, como de outros docentes sobre esse preconceito e sobre o embrutecimento e emancipação categorizados por Rancière (2012).

Essa percepção do aluno em transformar a realidade presente na improvisação numa ficção mostra exatamente o que Rancière (2012) descreve sobre emancipação. O aluno sentiu confiança na sua capacidade intelectual e trouxe para a cena trechos importantes de discussão. Isso reflete muito acerca da minha práxis pedagógica, da relação com os alunos e de que modo posso colaborar genuinamente para incentivar a fruição do fazer teatral na escola.

Isso traz à tona também questões importantes sobre duas concepções opostas da profissão docente: a concepção neoliberal e a concepção emancipadora (GADOTTI, 2003 p. 37), o professor precisa exercer com mais segurança esse novo papel de organizador da aprendizagem, emancipando seus alunos, tornando-os mais livres. Nada é mais ou menos significativo nos processos de criação artística. Tudo depende da percepção do outro, do olhar do outro.

Durante os jogos de improvisação foi possível destacar a cooperação entre os alunos, onde todos agiram conjuntamente para uma finalidade e mesmo sem concordar com a atitude tomada pelo outro, no meio do jogo, espontaneamente eles entraram em consenso. Enquanto isso, eu apenas observava e refletia sobre as decisões tomadas sem interferir no caminho escolhido pelo jogador, dando-lhe confiança e autonomia para seguir adiante.

Como afirma Gadotti (2003, p. 24), nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O professor é um problematizador, ele lança as questões e busca estimular os alunos a construírem suas próprias respostas. E essas respostas são sempre subjetivas, pois refletem o que cada um vivenciou e sentiu naquele momento. As vezes a cena não acontecida acaba produzindo mais sentido do que a cena acontecida e tudo isso era motivo para reflexão pós improvisações.

Construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz , da ação, assim como na metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin que foi concebida na prática, na relação entre os jogadores e os jogos propostos, o aluno chega com algo pensado pronto para fazer, mas ao colocar sua ideia em prática ela vai sendo transformada a partir do diálogo com o outro. O professor então age como organizador do conhecimento e da aprendizagem que sistematiza o trabalho desenvolvido pelos seus alunos colaborando para fomentar e difundir as metodologias teatrais na escola como ponto importante de desenvolvimento do educando. Assim como Viola Spolin fez com os jogos, sistematizando todo um caminho natural da criança transformando em fonte de ensino e aprendizagem.

Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades como para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional (...) cunhou o termo theater game, traduzido entre nós como jogo teatral. (KOUDELA, 2010a, p. 1)

A partir dessas estratégias, pude perceber a possibilidade de desenvolver, na criação coletiva, uma ação motivadora capaz de contribuir significativamente para o aprendizado dos conteúdos relacionados ao ensino do teatro. Essa função do encantamento, de ser quem se é mesmo no faz de conta, mesmo sabendo que aquilo não passa de uma imitação da vida cotidiana é alcançada. Muitas vezes foi solicitado ao aluno que agisse *como se* e em alguns momentos eles se desconectavam do ambiente externo e conduzia o seu olhar e as suas intenções para o papel e isso era motivo de euforia, pois os espectadores (os outros alunos da turma) ficavam encantados com a entrega do colega ao papel e isso os motivava a fazer, a participar do jogo.

Considero que é importante estimular o prazer nas atividades e no compartilhamento de saberes, permitindo a facilitação do processo de criação coletiva para a construção do texto teatral, repleto de fricções, pois são muitas vozes compondo um texto único, cheio de signos e significados, muitas memórias afetivas, memórias feridas. "Todo ser humano é afetado positiva e negativamente e reage a esses estímulos", explica Abigail Alvarenga Mahoney, pesquisadora convidada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A partir desses estímulos vamos tecendo uma colcha de retalhos com significativas histórias pessoais.

Com a vivência dos jogos teatrais de Viola Spolin, essa sensibilidade foi sendo desenvolvida e os alunos começaram a compreender que a responsabilidade do jogo, assim como do seu próprio aprendizado está em suas mãos. Assim, em consonância com as metodologias teatrais encontrei nas metodologias ativas suporte para solidificar o meu trabalho com os alunos da escola pública, pois muitas questões levantadas durante as aulas eram sobre a importância disso tudo na vida futura deles.

Segundo o Buck Institute for Education (2015), as metodologias ativas constituem um método sistemático de ensino-aprendizagem que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um processo de investigação, estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas.

Existem várias estratégias nas metodologias ativas dentre elas a aprendizagem entre times que tem por finalidade a formação de equipes dentro da turma através do aprendizado que privilegia o fazer em conjunto para compartilhar ideias. (NOVA ESCOLA, JUNHO/JULHO, 2019).

Nas metodologias ativas de aprendizagem o professor age como um guia, facilitando o processo e permitindo que os alunos aprendam sozinhos através do uso de diferentes atividades de treinamento ativo. No entanto o interesse maior ao trabalhar com as metodologias ativas tem a ver com o engajamento do aluno. Assim como percebia nos jogos teatrais um engajamento perfeito para o aprendizado, encontrei no diálogo com as metodologias ativas a reverberação desse entusiasmo.

Ao desenvolver as metodologias ativas em sala de aula em paralelo com as metodologias teatrais consegui alcançar um maior número de alunos interessados nas atividades, pois aqueles que ofereceram resistência em trabalhar na função de atores

por medo ou vergonha, se descobriram excelentes desenvolvedores de ideias, escritores, idealizadores dentre outras funções. As estratégias adotadas trouxeram vários benefícios e facilitaram a identificação das restrições e necessidades de aprendizagem e das tarefas a serem cumpridas permitindo que os próprios alunos monitorem seus progressos.

As metodologias ativas envolveram os estudantes que participam pouco, ao criar um ambiente que eles reconheceram como um espaço de aprendizagem e se sentiram à vontade para expor suas ideias, mesmo que equivocadas e aos poucos foram encorajados a representar visualmente suas sugestões utilizando o corpo, a voz ou uma imagem congelada inserindo-os assim no fazer teatral.

Como afirma Morin (2003, p.16) “todos os seres humanos partilham um destino comum” e esse destino está em constante transformação. São os atravessamentos que constroem a trajetória de cada um. É preciso desconstruir esse estigma de que o aluno da escola pública está condicionado aos trabalhos braçais ou subalternos. Quando eles são impulsionados por um agente externo a buscar internamente seus próprios impulsos, suas próprias molas, eles nunca mais voltam ao ponto de partida. Eles quebram a ilusão de que seu destino já está traçado e enxergam a rotatividade da vida.

Essas trajetórias estão ligadas a produções significativas das experiências. Ao permitir um diálogo horizontal com os alunos, propondo temas transversais a partir da experiência e da escuta foi possível criar pontes de conexão entre a experimentação cênica e conectar com outros campos do conhecimento.

Ao desenvolver as múltiplas possibilidades que as metodologias ativas promovem foi possível deslocar um pouco o foco específico da encenação teatral e levá-los a extrair o máximo dos nossos encontros em sala de aula. A aprendizagem baseada em projetos foi um caminho fluido entre o fazer teatral e a pesquisa de campo. Ao mesmo tempo que eles observavam o desempenho dos colegas mais envolvidos nas improvisações, conseguiam traçar um roteiro baseado nas suas pesquisas anteriores unindo as reflexões posteriores.

Paulo Freire sempre nos alertou para a importância da pedagogia que liberta, que transforma e que essa transformação se inicia já nas relações sociais estabelecidas em seu campo. A sala de aula quando é preparada para o lúdico, para a construção de um mundo imaginário ela já está construindo novos conhecimentos

sobre ética, humanidade, solidariedade e empatia. Ao cuidar do meu corpo para não esbarrar no corpo do outro já proponho uma relação de confiança, conexão e identificação com o espaço que intrinsecamente eu reconheço como sendo meu e a sensação de pertencimento abre o campo do saber.

Um “campo de saber” pode ser entendido como uma proposta curricular que esteja inserida no corpo de saberes de uma determinada área do conhecimento, ou como uma proposta interdisciplinar que utilize conhecimentos buscados em diferentes áreas, mas que podem compor um conjunto articulado e sistemático para a formação acadêmica e profissional. (MARTINS, 2004, p. 54).

Nessa perspectiva o diálogo entre as metodologias desenvolvidas com os alunos do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes possibilitou que as perguntas fossem respondidas através da cena, ou que fossem formuladas novas perguntas para aqueles questionamentos que insistem em martelar na nossa cabeça, mas que está longe de chegar a um resultado objetivo.

O educador e filósofo Paulo Freire acredita que:

(...) o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si, não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 1979, p.29)

Freire (1996) fala sobre o quanto é importante que o formando tome consciência de que ele também é sujeito produtor do saber, que o ato de ensinar não significa uma transferência de conhecimento, e que o professor também está inserido neste ciclo formativo onde ambos aprendem e produzem conhecimento. Isso horizontaliza as relações e distribui melhor as funções de cada um dentro da escola. Nas metodologias ativas o professor age como um guia, e assim como Paulo Freire, faz da problematização, pergunta e diálogo um método eficaz de ensino.

Nesse sentido as metodologias teatrais e também as metodologias ativas retrabalham essas problematizações, perguntas e diálogos para atingir o campo do sensível. Segundo Ostrower (1987), a natureza significativa se dar no âmbito do sensível, o campo da criação e a busca dos conteúdos significativos, a seleção dentro das perspectivas individuais e coletivas culturais, são o caminho necessário para a

invenção. “Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar” (OSTROWER, 1987, p.9).

Assim como afirma Fayga Ostrower (1981) o questionamento, a indagação, a compreensão da pesquisa, são um caminho possível da criação. Sem dúvida, compreendo que a maior dificuldade da professora de artes é facilitar os estudantes na formulação de suas próprias perguntas. Ao formularem as perguntas, poderão ser levados a encontrar respostas possíveis e, provavelmente, provisórias expressas através da construção artística.

A associação as metodologias teatrais e as metodologias ativas no processo criativo de construção do texto dramático e a solicitação de que os estudantes trouxessem suas próprias inquietações, desejos e questões para a sala de aula se articula com o pensamento de Ostrower (1981) de que “para poder criar, é preciso falar com a própria voz sobre a própria experiência, falar de dentro para fora. Não existe procuração para criar, como não poderá haver procuração para viver”.

Segundo Fernanda Zanelli (2018), o espaço de aprendizagem é importante também para socialização, articulação sobre temas e grupos e para desenvolver o protagonismo estudantil. É nela que as relações e as primeiras redes de apoio, para além da família, geralmente se formam. “Dentro dessa rede, os estudantes podem dar sua opinião sobre diferentes temas, dialogar, desenvolver projetos e ter contato com novidades”.

Nesse sentido, destacam-se dois princípios na construção metodológica desta proposta: a escuta afetiva e as narrativas de si. Para esse ensinamento proponho ouvir as questões, inquietações e temas trazidos por cada aluno, as reverberações de suas próprias experimentações cênicas e textuais, o compartilhamento das impressões dos colegas durante as atividades.

As *narrativas de si* são um caminho para contar histórias verdadeiras, experiências pessoais. Poderia ser um caminho óbvio, mas muitas vezes algumas marcas são omitidas das histórias por medo do julgamento. Para construir uma narrativa pessoal é preciso se desprender de tudo antes de começar. Por isso a importância do método de Viola Spolin para o desenvolvimento da espontaneidade. “A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, exploramos e agimos em conformidade com ela”. (SPOLIN, 2010, p.4)

Durante as improvisações, os alunos são convidados a pensar em situações vivenciadas por eles que tiveram grande importância. Não precisa ser nenhum feito grandioso com objetivo de impactar o outro, mas algo que realmente tenha marcado a sua história. As vezes coisas simples como a expectativa para o primeiro dia de aula, ou a frustração por não ter ido a um lugar muito desejado pode se transformar numa narrativa surpreendente, como vemos na figura abaixo. Ouvidos atentos e muita concentração para compreender o que o outro está falando e qual a conexão que podemos fazer com o texto que está sendo construído.

Ao explorar os conflitos pessoais convidamos o aluno a ser empático com as histórias dos outros construindo assim uma via de mão dupla onde o respeito prevalece. Isso tem a capacidade de aproximar os alunos do professor e consequentemente da escola melhorando assim o seu desempenho escolar. Ao colocar no papel seus conflitos pessoais o aluno pode relacioná-lo a outros temas confrontando vários pontos de vista e ampliando seu repertório.

Em conexão com os jogos e improvisações cênicos, foram propostos exercícios para escritura dramatúrgica, baseados nos temas, inquietações e problemáticas trazidos pelos próprios estudantes. O trabalho na Escola tinha como objetivo inicial, justamente, a produção de um texto dramático para ser levado à encenação.

O processo de escrita dramatúrgica aconteceu em quatro etapas, categorizadas separadamente aqui, mas, na prática, constituindo-se como fluxos interrelacionados, nos quais os processos de cada uma delas se misturam aos das outras. Em todas as etapas, propus o trânsito entre as experiências práticas, corporais e vocais, e a transcrição dessas experiências, na forma de textos em prosa que aos poucos eram transformados em textos dramáticos.

A primeira etapa se constituiu como processos de exploração poética e teórica associada aos jogos e improvisações. Essa etapa se caracterizou pela observação das improvisações e pelo uso do argumento indutivo, onde se utiliza de dados particulares constatados para inferir uma verdade universal não contida nas partes. Nessa pesquisa os alunos relacionaram os temas levantados nas improvisações com outros textos de teóricos, dramaturgos ou poetas, além da combinação com músicas.

Na segunda etapa foram experimentadas abordagens originadas das metodologias ativas com os seminários temáticos. Nessa etapa os alunos

apresentavam seus argumentos e juntos escolhemos aqueles que traduziam com mais clareza os interesses da turma. Dessa forma eles começaram a escrita coletiva já articulados com os outros membros do grupo. Nesses seminários utilizamos a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem entre times. A proposta foi trabalhar através de um estudo de caso ou projeto onde eles puderam aprender uns com os outros levantando discussões e reflexões formando assim o seu pensamento crítico acerca dos temas propostos pelas cenas.

A terceira etapa caracterizou-se pelo reconhecimento e identificação dos textos e cenas escritos e trabalhados em grupo, ao longo de todo o processo, que a turma desejava que fossem retrabalhados e estudados com vistas à encenação. A seleção em grupo se deu tanto pela relevância do tema, como pela expressividade e dinamismo, considerando-se a opção por textos mais consistentes, com enraizamento ético e estético, de interesse do coletivo e que, ao mesmo tempo, levantasse discussões importantes para a comunidade escolar.

Na última etapa, da Narrativa ao Drama, os alunos mergulharam nos conteúdos de teatro específicos da dramaturgia, a estruturação de diálogos e ao estímulo a criatividade. Com isso incentivamos a leitura e a escrita, promovendo outros aspectos importantes da vida escolar do aluno. Ao longo das avaliações na escola identificamos que uma das dificuldades dos alunos era ler e interpretar os enunciados das questões e como consequência a nota baixa trazendo consigo uma baixa autoestima e o desinteresse pelo estudo. Ao transformar os diálogos das improvisações em texto acrescentando novas histórias reais ou ficcionais, autorais ou não, os alunos foram estimulados a procurar novos caminhos para resolver os problemas.

Os textos desenvolvidos ao longo do processo refletiram esse crescimento crítico dos alunos e permitiram que pudessem perceber que não estão sozinhos e que juntos podem fazer muitas coisas em prol da sociedade e de si mesmos. Ao refletir criticamente sobre o ocorrido, eles desenvolveram suas próprias opiniões e compreenderam que cada ser humano age e se desenvolve no seu tempo e ao seu modo, desenvolvendo assim outras competências atitudinais na relação com o outro.

Assim, por exemplo, ao longo do processo, em determinados momentos era preciso abandonar algumas ideias e pensar em novas estratégias para que o texto ficasse mais consistente artisticamente. Nesse momento os alunos se apropriaram de

questões importantes para o teatro e para a dramaturgia como por exemplo a tensão, o clímax, os diálogos, as mudanças de cenas e as construções psicológicas, físicas e sociais dos personagens. Os textos foram retrabalhados a partir das noções clássicas do drama (personagens, ação dramática, conflitos e diálogos).

Nessa etapa, foi realizado também o trabalho de *bricolagem*⁴, com as junções de textos autorais dos estudantes e textos publicados de gêneros diversos. Essa seria uma grande “colcha de retalho”, uma bricolagem onde uniríamos os textos de todas as turmas num único espetáculo. Trabalhar com a bricolagem pressupõe produzir um objeto novo a partir de fragmentos de outros objetos, no qual se podem perceber as partes ou pedaços dos objetos anteriores. Infelizmente, por razões de ordem da gestão escolar e do calendário acadêmico o espetáculo não foi realizado, mas a escrita dramática se transformou numa potente experiência artística.

No processo de ligação dos textos construídos por vários grupos durante o processo e a transformação da escrita dramática numa encenação teatral, compreendi que tinha de assumir uma função específica para desenvolvimento da criação coletiva: o de *professora-dramaturg*. O objetivo não era transformar os textos dos alunos em textos de minha autoria modificando tudo o que foi construído por eles, mas colaborar para que o processo fosse mais fluido e consistente.

Segundo Nicolette,

Na criação coletiva, essa integração diretor-dramaturgo era mais tênue, até porque o texto nascia do conjunto e a atividade do responsável pela dramaturgia era mais de alinhar, juntar e adequar os materiais individuais num todo interessante e coerente – mesmo dentro de uma incoerência proposital. (NICOLETE, 2002, p. 323-324)

A dramaturgia contemporânea traz dois termos que se subdividem e interagem. Segundo Nicolette (2011, p. 2) o primeiro é a função do autor dramático (*dramatiker*, em alemão) mais próximo do significado que conhecemos e o segundo é a função do dramaturgo (*dramaturg*, em alemão), aquele que não é o autor do texto dramático, mas que desempenha uma série de atividades que envolvem a dramaturgia. O termo *dramaturg*, que etimologicamente significa ‘poeta da cena’, foi utilizado pelo Teatro

⁴ Segundo o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1976, p. 38-40), o bricoleur trabalha a partir de um conjunto de utensílios, materiais e resíduos que coleta, reaproveita e conserva ao longo da vida. Por meio desse repertório material e instrumental, ele se arranja com o que possui, segundo o princípio de que “isto sem - pre pode servir” e compondo assim um “tesouro de ideias”.

Nacional de Hamburgo, em 1767, para designar o conjunto de tarefas atribuídas a Lessing. Nesse cargo Lessing “coordenaria a escolha da peça, a prática das encenações e as relações públicas” (LESSING, 2005, P.9). Aqui no Brasil o dramaturgista surge em 1980, de forma esporádica e sem nenhum status, pois poucos são conhecidos do grande público.

Para Danan, “dramaturgia é o nome da parte imaterial de um espetáculo, é o pensamento que atravessa a encenação, que trabalha e se constitui através dela, no cadinho de sua materialidade” (DANAN, 2010). Nesse sentido, essa função pode ser desempenhada pelo professor de teatro que recolhe todo o material desenvolvido durante as improvisações e transforma aquela escrita coletiva em um texto dramático.

Como afirma Gonçalves Junior,

O papel do dramaturgista em sua dimensão crítica, cuja atuação visa aguçar a percepção na busca da consistência artística. Atividade essa, entendida aqui como um pensamento crítico em processo que procura, por um lado, problematizar e esmiuçar a investigação e, por outro, evitar algumas possíveis armadilhas e ingenuidades às quais a pesquisa pode estar sujeita. (GONÇALVES JUNIOR, 2017, P.125)

Essa é uma das funções na criação de um espetáculo, no caso da escola, o professor problematiza todas as questões para que os alunos aprofundem ainda mais suas investigações acerca dos temas e das construções dos personagens.

Essa função de dramaturgista só foi compreendida por mim ao ter partes dos textos prontos em mãos e ao pensar como seria esse processo de migrações textuais em direção à cena teatral decorrentes das improvisações. Isso me levou também para um importante ponto que é a *bricolagem*. Como seria a junção desses textos feitos por alunos que até pouco tempo não tinham nenhum tipo de conhecimento específico de Teatro?

Nesse sentido recorri a explicação de Patrice Pavis (2005, p. 10) a adaptação também designa o trabalho dramaturgico a partir do texto destinado a ser encenado. Todas as manobras textuais imagináveis são permitidas: cortes, reorganização da narrativa, ‘abrandamentos estilísticos’, redução do número de personagens ou dos lugares, concentração dramática em alguns momentos fortes, acréscimos e textos externos, montagem e colagem de elementos alheios, modificação de conclusão, modificação da fábula em função do discurso da encenação.

Dessa forma os alunos poderiam inicialmente tomar como inspiração alguns dos textos lidos, misturar com trechos de músicas, adaptar histórias conhecidas, mas ao final muita coisa construída em sala durante as improvisações permaneceria no texto como forma de torná-lo original. Por isso ao usar esse termo *bricolagem*, compreendo ainda mais a importância de dar autonomia, de conquistar a emancipação e principalmente de acreditar que a sala de aula é capaz de produzir artes potentes capazes de transformar não só quem participa do processo criativo, mas todos do entorno.

Um ponto importante nesse trabalho do dramaturgista é sua visão como espectador ou observador autônomo. Ao olhar de fora o que está acontecendo em cena é possível refletir criticamente sobre as ideias colocadas e as tensões entre elas, além de contribuir para uma reorganização transformando a improvisação em expressão poética em função da cena.

Como observador autônomo confere ao dramaturgista certa liberdade de movimentação, uma vez que é visto pelos integrantes do processo como um colaborador e provocador da pesquisa, o que permite assumir relações de maior proximidade e diálogo. (GONÇALVES JÚNIOR, 2017, P. 135/136)

Assim na função de dramaturgista e professora, coloquei-me na escuta e acolhimento das visões de mundo dos alunos e o que eles queriam expressar. Como esse trabalho toca neles e como reflete no mundo. É deixar de lado suas preferências pessoais e enveredar na realidade deles, no mundo que eles conhecem e querem transformar.

Nas escritas dramatúrgicas estão muitas reflexões acerca do cabelo, da forma de se vestir, de falar, da cor da sua pele, da sexualidade e de como tudo isso se mistura com os conteúdos escolares. Além dos inúmeros conflitos familiares, da dificuldade de comunicação com seus pares e da desestruturação de uma rotina como processo para alcançar seus objetivos. As histórias vividas ou conhecidas dos estudantes serviram para a criação coletiva das cenas, partindo das improvisações, e tratando de temas e situações que, de algum modo, falavam das suas inquietações e anseios.

JOÃO – Não Vítor...até aí tudo bem, mas hoje eu revelei para a minha família que eu sou gay.

VÍTOR – E como eles reagiram?

JOÃO – Meu pai começou a dar risada. Minha mãe só chorava e meus irmãos me olhando com cara de nojo como se eu tivesse uma doença contagiosa.

VÍTOR – E você deixou eles falarem assim com você?

JOÃO – Claro que não. Primeiro eu tentei acalmar minha mãe, mas ela não queria que eu encostasse nela. Depois eu tentei conversar com meu pai e sabe o que ele disse? Que nunca se sentiu tão humilhado em toda a vida. Como ele iria sair na rua agora? Que seria motivo de chacota na família, no trabalho, na rua...que todo mundo avisou a ele que eu precisava de uma surra para falar igual a homem, mas ele nunca levou isso a sério. Que iria me levar ao psicólogo e logo eu estaria curado... (pensativo) mas curado de que se eu não estou doente? Será que eu sou tão horrível assim?

Em outras cenas, os estudantes trouxeram questões relacionadas a posições de poder e opressão socioeconômica, racismo e relações amorosas, temas que foram potencializados e transformados em dramaturgia. No processo, observei que os alunos sentiram segurança e confiança na turma, contribuindo para a construção dos conflitos “ficcionais” que surgiram e para resolução das dificuldades de relação grupal.

A experiência trouxe contribuições especialmente para os alunos que apresentam resistência para as improvisações e se mostraram motivados a realizar outras funções, inclusive escrevendo sobre o que lhes dói, o que tem lhes causado sofrimento, dentro e fora da escola. Eram vozes silenciadas, negadas que encontraram espaço para descobrir quem eles são e o que eles querem.

Ao criar um texto dramático coletivamente os alunos conheceram ferramentas importantes para amadurecer o seu processo de escrita, desenvolveram a imaginação ao desafiar os personagens que estão no seu inconsciente a criarem vida própria, compreenderam que a observação da vida cotidiana pode ser um excelente exercício para a construção dos seus personagens e das situações que se desenrolarão nas cenas.

No processo de criação coletiva todos os participantes são peças fundamentais do processo de montagem e na escola o aluno precisa ser tratado como peça fundamental do processo de ensino-aprendizagem, por isso o texto foi construído cena a cena, diálogo a diálogo, extraindo o máximo possível do que eles conseguiam produzir.

Ao possibilitar as múltiplas experiências artísticas é permitido ampliar o escopo da atividade teatral, como afirma Maria Lúcia Pupo, “ao fazer arte se constrói a subjetividade, ao mesmo tempo em que simbolicamente se reconstrói um território comum” (2000, p. 48). E esse território muitas vezes está marcado por situações estressantes que levam os educandos a construções de crenças que podem dificultar o seu acesso a arte.

Na etapa da Improvisação eles aprenderam de maneira livre e prazerosa vários aspectos que envolvem a arte de interpretar, como a imaginação, a ação e a reflexão. Na segunda etapa, da Escuta Afetiva, os alunos foram orientados sobre a importância da empatia, do questionamento e da assertividade. Entenderam que é importante questionar, mas antes de questionar era interessante organizar o pensamento e ter respeito pela fala do outro, pois ambos comporiam um único movimento cênico. Mesmo com tantos pensamentos diferentes, eles ouviram atentamente e buscaram entrar em um acordo onde todos estariam confortáveis para criar.

Na etapa das Narrativas de Si foi imprescindível o olhar atento do outro para a construção de uma história coletiva. Ao ouvir as histórias dos colegas eles identificaram muitas situações parecidas e perceberam que não estão sozinhos. Dessa forma aprenderam a desenvolver o autocontrole, a não ter pressa em resolver ou responder tudo e que pensar faz parte do processo. O desenvolvimento do autocontrole resulta em realizar as tarefas propostas de forma consciente, evitando as brigas com os colegas por pensar diferente.

Ao desenvolver o processo da narrativa ao drama, compreenderam aspectos relacionados com o teatro e a dramaturgia, a estruturação de diálogos e ao estímulo a criatividade.

A utilização dos princípios fundamentais da criação coletiva, como a improvisação, a capacidade investigativa, o dialogismo, a soma de habilidades e a possibilidade de trabalhar problemáticas atuais, o ensino-aprendizagem em teatro dentro da escola pública mostrou-se muito eficiente, capaz de transformar os alunos em alunos-investigadores, o que os capacita para outras funções dentro da escola e para o protagonismo do seu modo de aprender.

A associação das metodologias teatrais com as metodologias ativas funcionou como um estímulo para manter os alunos envolvidos no processo. Com a tecnologia, a juventude desiste muito fácil de coisas que são aparentemente difíceis e exigem um

esforço maior. Mas ao se sentir pertencente ao grupo, o aluno consegue colocar seu protagonismo em ação servindo muitas vezes de inspiração para outros colegas pela destreza ao realizar tarefas e pela pro atividade. Além disso, a aprendizagem baseada em projetos funcionou para a aplicação do conhecimento transformando informação em conhecimento e conhecimento em ação dando sentido à aprendizagem e as vivências.

A partir de improvisações, jogos e outras estratégias, como as *metodologias ativas*, o professor tem a possibilidade de desenvolver na criação coletiva uma ação motivadora capaz de contribuir significativamente para o aprendizado dos conteúdos relacionados ao ensino do teatro e qual a conexão que esse conteúdo específico faz com o mundo externo. Esta estratégia, de antemão, oferece uma contribuição relevante para o ensino obrigatório do Teatro, que vão além da estética da cena, mas que reflete o momento atual que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados obtidos ao longo dessa pesquisa é possível perceber o quanto o Teatro é transformador, não só para quem experimenta, como também para todos que indiretamente são afetados por ele. Nesse encontro entre teoria e prática, ator e plateia, aluno e professor consiste uma potente forma de ensino-aprendizagem.

Nessa pesquisa, percebi a ligação entre a arte como forma de conhecimento a partir da sensibilidade aflorada pelo processo criativo. São imersões capazes de levar os alunos a uma reflexão sobre as relações sociais e sua maneira de ser e estar no mundo. Ao transformar a relação do aluno com o ambiente escolar é possível conectá-los a uma nova forma de aprender, de ter prazer pelo aprender e de despertar a curiosidade para o que é positivo no ambiente escolar. É um ponto positivo que solidificou algumas turmas enquanto grupo foi perceber que todos eram capazes de fazer teatro.

Ao utilizar do jogo como metodologia numa sala de aula, foi possível explorar todas as possibilidades de jogos, pois cada um vai direcionar o aluno por uma viagem incrível e fascinante de descobertas e de diversidade. Eles compreenderam o quanto

a participação ativa é importante para o desenvolvimento do jogo, reverberando no processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar com o sistema de jogos teatrais desenvolvidos por Spolin permitiu uma maior integração entre os alunos facilitando o desenvolvimento do trabalho em grupo. A partir do jogo foi possível transpor as demandas, desejos e perspectivas individuais para o coletivo. Criar coletivamente exige uma participação afetiva entre todos os envolvidos no processo.

Analizando o percurso foi possível perceber a importância de trabalhar com arte e desenvolver a criatividade desses alunos, pois eles se sentem pertencentes ao ambiente escolar, ressignificando assim o seu jeito de ser e estar no mundo. Além disso, através do teatro os alunos conseguem compreender as diferenças e aprende a respeitá-las.

Transformar os espaços da escola em locais com vida tem sido um desafio e tanto. Acreditar que é possível tem sido a mola propulsora que nos coloca para cima toda vez que algo não sai de acordo com o esperado. A experiência criativa em arte leva os educandos para um processo de (re) construção dos espaços, ressignificando e transformando o ambiente em que estão inseridos e se relacionando com o outro de maneira mais afetiva.

A criação coletiva permitiu que o trabalho tivesse a marca de cada aluno que ao ler o texto ou assistir à peça se reconheceu naquele espaço. Gerou um novo sentido na vida dos alunos que vivenciaram o processo como muitos relataram durante as rodas de conversa. Saber que seu trabalho interfere completamente na produção do outro ou do coletivo contribuiu para aumentar o senso de responsabilidade e comprometimento, pois compreendem a necessidade de cumprir com suas obrigações para o bom desempenho do colega.

As improvisações e os jogos ajudaram a promover uma consciência corporal, refletindo sobre seu corpo e o corpo do outro criando assim elos de ligação de maneira responsável e cuidadosa. Também contribuíram para melhorar a dicção, a leitura, a escuta e a atenção.

Foram muitos resultados positivos provenientes do processo criativo com os alunos do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, porém houve algumas frustrações, como por exemplo, não ter chegado de fato a encenação. Todos os alunos esperavam ansiosos pelo momento da apresentação. Porém o tempo

apertado, os obstáculos e todos os problemas conhecidos enfrentados pela escola pública não permitiram levar o texto a encenação.

O desconhecimento sobre o ensino do Teatro leva os alunos a acreditar que a concretização é somente a encenação. No entanto o produto final da pesquisa se concretizou e gerou textos dramáticos com muitas histórias que se perpetuarão ao longo dos anos.

É preciso ajudar o aluno a encontrar sentido nas atividades de teatro para que isso reverbere e transforme todos os encontros em produtivas experiências artísticas. Trabalhar dentro das possibilidades, viabilizando uma educação estética capaz de promover mudanças na vida desses alunos e dos que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônio. **A gênese da Vertigem: o processo de criação de O Paraíso Perdido**. 2002. Dissertação – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, SP.

_____. **A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. 2008. Tese – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, SP.

ARY, Rafael. **A função dramaturgia no processo colaborativo**. 2011. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

BARBA, E. Elogio do incêndio. **Sala Preta**, [S. l.], v. 8, p. 287-291, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p287-291. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57378>. Acesso em: 9 nov. 2020.

COELHO, MÁRCIA AZEVEDO. **Teatro na escola: Uma possibilidade de educação efetiva**. *Polêmica*, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1208-1224, maio. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513> acesso em: 03 set. 2020. Doi: <https://doi.org/10.12957/polemica.2014.10617>.

FERNANDES, Sílvia. **Grupos teatrais: anos 70**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa.** 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa.** 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O mundo, hoje, v.21).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GONÇALVES JUNIOR, A. **Dramaturgismo: movimentos do olhar – pensamento crítico em processo de criação artística.** Sala Preta, v. 17, n. 1, p. 123-139, 17 jul. 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes médicas do Sul, 2000.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. **Jogos teatrais na escola pública.** Revista Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, São Paulo jul/dez 1998

MARTINS, Rubens de Oliveira. **Cursos sequenciais: entendendo a formação superior de curta duração.** Bauru, SP: EDUSC, 2004.

NICOLETE, A. **Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático.** Sala Preta, v. 2, p. 318-325, 26 nov. 2002.

NICOLETE, Adélia. **O que é a dramaturgia?** São Paulo: Universidade de São Paulo; Doutoranda; Professor Orientador: Maria Lúcia de S. B. Pupo. Dramaturga e Professora.

OSTROWER, Fayga. **A Arte como Processo na Educação**, coordenado por Maria de Lourdes Mäder Pereira. FUNARTE, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em https://faygaostrower.org.br/images/downloads/1981_fayga_a_criatividade_na_educacao.pdf acessado em 20/08/2020

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 187 p. Ilus.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos. dicionário de teatro**. ed. perspectiva, são paulo, 2003.

PUPO, Maria Lúcia s. B. **Além das dicotomias. Anais do seminário nacional de arte e educação**: 15ª edição. Montenegro/RS, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

RYNGAERT, Jean-Pierre. Jogar, representar: práticas dramáticas e formação. Centelha. 1981.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri Wallon: Henri Wallon inovou ao colocar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES & CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

DAIANE GAMA ROCHA TOSTA

CRIAÇÃO COLETIVA NA ESCOLA PÚBLICA:
ESTRATÉGIAS DE UMA *PROFESSORA-DRAMATURG* PARA CONSTRUÇÃO
DRAMATÚRGICA NO ENSINO DE TEATRO

SALVADOR

2020

DAIANE GAMA ROCHA TOSTA

**CRIAÇÃO COLETIVA NA ESCOLA PÚBLICA:
ESTRATÉGIAS DE UMA *PROFESSORA-DRAMATURG* PARA CONSTRUÇÃO
DRAMATÚRGICA NO ENSINO DE TEATRO**

Relatório apresentado como requisito parcial para a
aprovação no exame de qualificação do Programa de
Mestrado Profissional em Artes –
PROFARTES/UFBA.

ORIENTADOR: Prof. Dr. George Mascarenhas

SALVADOR

2020

RESUMO

Essa pesquisa discute as estratégias metodológicas adotadas no componente curricular Teatro em uma escola pública de Salvador. O objetivo foi identificar disparadores artísticos-pedagógicos para a criação coletiva de um texto dramático no ensino do teatro. A investigação foi realizada ao longo de três meses, no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, com a participação de 245 alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. Durante as aulas de teatro, os alunos entraram no universo teatral, através de metodologias de criação coletiva. A investigação, de natureza qualitativa, tem como base metodológica a abordagem da prática teatral como campo de conhecimento. Ao longo do processo, foram realizados experimentos em que os elementos constitutivos do teatro foram abordados, com foco particular na criação dramatúrgica, utilizando-se os jogos teatrais proposto por Viola Spolin, Augusto Boal, Olga Reverbel e outras metodologias ativas. Como resultados, o trabalho permitiu observar o papel relevante do teatro na educação, como agente transformador dos sujeitos e como aporte para trabalhos interdisciplinares contribuindo para a leitura, a escrita e a interpretação de textos. Foi realizada uma reflexão sobre a importância da construção dramatúrgica coletiva na escola, onde várias vozes ecoam em busca de uma escuta afetiva. Além, disso, a pesquisa gerou, como produto, um texto dramático escrito constituído através das narrativas de si, a partir de um processo de criação colaborativo, em que estão presentes as várias vozes existentes na sala de aula.

Palavras – chaves: Teatro-Educação, dramaturgia, criação coletiva, ensino de teatro.

ABSTRACT

This research discusses the methodological strategies adopted in the curricular component Theater in a public school in Salvador. The objective was to identify artistic-pedagogical triggers for the collective creation of a dramatic text in the teaching of theater. The investigation was carried out over three months, at the Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, with the participation of 245 students from the 6th and 7th grades of Elementary School II. During theater classes, students entered the theatrical universe, through collective creation methodologies. The research, of a qualitative nature, has as a methodological basis the approach of theatrical practice as a field of knowledge. Throughout the process, experiments were carried out in which the constituent elements of the theater were addressed, with a particular focus on dramaturgical creation, using the theatrical games proposed by Viola Spolin, Augusto Boal, Olga Reverbel and other active methodologies. As a result, the work allowed us to observe the relevant role of theater in education, as a transforming agent for the subjects and as a contribution to interdisciplinary works contributing to the reading, writing and interpretation of texts. A reflection was made on the importance of collective dramaturgical construction in the school, where several voices echo in search of an affective listening. In addition, the research generated, as a product, a dramatic written text constituted through the narratives of oneself, from a collaborative creation process, in which the various voices in the classroom are present.

words: Theatre, Education, dramaturgy, collective creation, theater teaching.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - EXERCÍCIO DO ESPELHO PROPOSTO POR VIOLA SPOLIN..... | 30 |
| FIGURA 3 - EXERCÍCIO DO ESPELHO 2 PROPOSTO POR VIOLA SPOLIN | 31 |
| FIGURA 4 - COMUNICAÇÃO VERBAL..... | 32 |
| FIGURA 5 - PLANO DE AULA 2 (TEATRO-IMAGEM)..... | 35 |
| FIGURA 6 - EXERCÍCIOS DE TEATRO-IMAGEM..... | 37 |
| FIGURA 7 - PLANO DE AULA 3 (ESCUITA AFETIVA) | 41 |
| FIGURA 8 - EXERCÍCIOS (NARRATIVAS DE SI) | 43 |
| FIGURA 9- PIRÂMIDE DA APRENDIZAGEM - WILLIAM GLASSER..... | 45 |
| FIGURA 10 - METODOLOGIAS ATIVAS (SALA DE AULA INVERTIDA 1)..... | 46 |
| FIGURA 11 - METODOLOGIAS ATIVAS (SALA DE AULA INVERTIDA)..... | 46 |
| FIGURA 12 - PLANO DE AULA 4 (METODOLOGIAS ATIVAS)..... | 47 |
| FIGURA 13 - PLANO DE AULA 5 (LEITURA DRAMÁTICA) | 51 |
| FIGURA 14 - LEITURA DRAMÁTICA "CARAVANAS DA ILUSÃO", ALCIONE DE ARAÚJO..... | 52 |
| FIGURA 15 - LEITURA DRAMÁTICA "CARAVANAS DA ILUSÃO", ALCIONE DE ARAÚJO..... | 52 |
| FIGURA 16 - AVALIAÇÃO DAS AULAS..... | 57 |
| FIGURA 17- AVALIAÇÃO DAS AULAS DE TEATRO NA ESCOLA | 57 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2 | CRIAÇÃO COLETIVA..... | 10 |
| 2.1 | O processo de ensino-aprendizagem em teatro..... | 11 |
| 2.2 | A escritura cênica..... | 14 |
| 2.3 | Do individual ao coletivo..... | 16 |
| 3 | CONTEXTO ESCOLAR..... | 18 |
| 3.1 | O Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes..... | 18 |
| 3.2 | O perfil do corpo discente..... | 19 |
| 3.3 | As aulas de Teatro no CETCM..... | 22 |
| 4 | EXPERIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 27 |
| 4.1 | ImprovisAÇÃO..... | 32 |
| 4.2 | Escuta Afetiva..... | 39 |
| 4.3 | Narrativas de si..... | 41 |
| 4.4 | Metodologias Ativas..... | 43 |
| 4.5 | Do Narrativo para o dramático..... | 47 |
| 5 | REFLEXÃO CRÍTICA DO PROCESSO E AVALIAÇÃO..... | 53 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 57 |
| | REFERÊNCIAS..... | 59 |
| | APÊNDICES..... | 62 |

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa desenvolvida ao longo do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES (Universidade Federal da Bahia/Universidade do Estado de Santa Catarina) aborda a experiência de ensino/aprendizagem, no contexto do componente curricular Teatro, no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, propondo caminhos metodológicos para a construção de um texto dramático. Como eixo principal e base metodológica, foram utilizados princípios da Criação Coletiva, estimulando os alunos a buscarem no teatro uma conexão entre a escola e a sociedade. A partir de inquietações pessoais, a pesquisa discute a seguinte questão: de que modos a criação coletiva pode contribuir para a construção dramatúrgica na sala de aula, possibilitando, simultaneamente a apropriação dos conteúdos pertinentes ao estudo do teatro? A necessidade da pesquisa surgiu das minhas observações e experiência na prática teatral no ensino público.

Conclui o curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia em 2008 e desde o início da graduação, em 2004, comecei a dar aulas de teatro nas comunidades carentes de Salvador em parceria com a universidade no contexto das Atividades Curriculares Complementares – ACC. Essas aulas eram realizadas no contra turno escolar, oferecidas opcionalmente para os estudantes, e com estrutura e natureza distintas das aulas obrigatórias de teatro no currículo de uma escola pública. Diferentemente das aulas opcionais, nas turmas obrigatórias o tempo é reduzido, a quantidade de alunos é maior e, evidentemente, não é escolha do aluno fazer a aula de Teatro.

Desde o início, mesmo como professora em formação, sempre valorizei o processo, ou seja, as relações estabelecidas na classe com os estudantes, os modos de compreensão do teatro e as diferentes abordagens criativas. Esse entendimento, no entanto, gerava certa fricção com as escolas, em que se exigia um produto final com estética bem definida, para a comunidade. Compreendendo a necessidade de articular com mais profundidade as dimensões do processo com a exigência do produto, comecei, aos poucos a redesenhar o meu percurso com muito cuidado, planejando cada detalhe, mas com bastante reflexão sobre a prática. Nas primeiras experiências, era flagrante a diferença entre as turmas, especialmente quando os

mesmos exercícios eram aplicados. Algumas turmas nunca foram ao teatro, nem tiveram contato com exercícios teatrais e em alguns momentos acreditavam apenas tratar de atividades para crianças pequenas. Como alguns nunca assistiram uma peça de teatro apresentaram uma certa resistência aos jogos por pensar que o teatro é feito apenas por atores e que não teria muita relevância na vida de um não artista.

Em 2008, tendo concluído a graduação, comecei a trabalhar com o ensino fundamental 1 (2º ao 5º ano) em escolas particulares de Salvador e era responsável pela encenação de dois espetáculos didáticos anuais, além de pequenas mostras e aulas públicas. Em 2010, comecei a trabalhar com a educação infantil, aumentando para quatro espetáculos didáticos anuais com temas bem diversos, específicos para cada grupo de trabalho. Cada etapa do processo me fazia refletir sobre o fazer teatral com as crianças ou para elas. Sentia grande inquietação, pois, por um lado, muitas coordenadoras esperavam um projeto pronto para os alunos ensaiarem, e, por outro lado, no meu método de trabalho, sempre busquei construir os resultados junto com os alunos. Da ideia originária à encenação era preciso que eles se sentissem criadores do seu próprio espetáculo. Embora o processo fosse mais longo, como professora, saía do papel esperado de ensaiadora para uma função mais claramente pedagógica de mediação do conhecimento, organização e, também, direção geral dos espetáculos.

Em 2013, fui aprovada no concurso público estadual para professora de Artes e iniciei o trabalho numa escola pública no Curuzu, bairro popular de Salvador, conhecido por sua cultura efervescente e por abrigar o importante bloco afro Ilê Aiyê, mas com pouco acesso e difusão do teatro. A maioria dos alunos nunca tinha ido ao teatro. Segundo um levantamento feito pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), seis em cada dez brasileiros nunca foram ao teatro. Essa situação engloba desde os ingressos inacessíveis para uma parte da população a desvalorização de toda classe artística. Corroborando com isso temos um perfil de brasileiros que não tem o hábito de assistir teatro. Segundo essa mesma pesquisa os principais produtos culturais vistos na TV são as novelas, filmes e os jornais de notícias. Os alunos que foram ao teatro relataram terem ido acompanhados das escolas particulares em anos anteriores.

Nesses quinze anos como professora, desenvolvi métodos de trabalho que proporcionassem resultados valiosos tanto esteticamente como de muito conhecimento para todos os envolvidos, além de buscar meios para otimizar o tempo, pois sempre trabalhei com prazos apertados e com limitação de horários para os ensaios, uma realidade comum aos professores de teatro no ensino público. Havia, no entanto, a necessidade de organizar este conhecimento e compreender mais profundamente a relação entre processos e produtos, ultrapassando a esfera do resultado artístico, para identificar contribuições para os próprios participantes.

O desejo de desenvolver este projeto veio das experiências vividas e do desejo de perceber que é possível melhorar a educação através do teatro contribuindo para uma sociedade mais justa, mais participativa, mais empática, transformando a vida escolar desses alunos de maneira que possa reverberar em outras áreas de conhecimento e fortalecendo a importância do Teatro na escola pública.

O desafio dessa experiência está no perfil dos alunos, em geral desmotivados e desinteressados pelos assuntos que não fazem parte da sua realidade cotidiana, pois quanto menor a renda familiar e a escolaridade da família menor o acesso aos meios culturais já que “as produções não conseguem chegar às populações menos favorecidas, por causa das práticas nocivas empregadas pelo estado brasileiro que não definiu uma política pública de cultura” afirma Arimatã Martins⁵ do grupo Harem teatro e dos obstáculos encontrados na escola como falta de espaço adequado, tempo apertado, excesso de alunos em sala, resistência da gestão em colaborar com processos criativos que culminem em apresentações. Então, quais as possibilidades de envolvimento mais efetivo desses estudantes? De que modo essas vozes poderiam ser escutadas de modo a implicá-los no processo de aprendizagem? Quais os caminhos para alterar a atitude generalizada de desmotivação e desinteresse com relação ao Teatro na escola pública?

Compreendendo, em princípio, que a abertura de espaço para a escuta e abordagem de temas de interesse dos próprios estudantes pudessem se constituir em estratégias para alterar a realidade que observava, desejei investigar perspectivas

⁵ Fundador do grupo Harem teatro, em Teresina no Piauí para a Revista Brasil de Fato, <https://www.brasildefato.com.br/2018/06/15/sem-apoio-teatro-se-afasta-cada-vez-mais-dos-brasileiros> acessada em 11/06/2020.

mais claramente relacionadas aos processos de criação coletiva e colaborativa, foco central desta investigação.

Esse trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira faço uma contextualização sobre Criação Coletiva e sua importância para o teatro na escola, indicando como acontece o processo de ensino/aprendizagem a partir dela e as possibilidades de transposição de narrativas individuais para o coletivo. Na segunda, apresento o local onde a pesquisa foi realizada e como as aulas de teatro se desenrolaram, no contexto dessa escola pública. Na terceira, descrevo as metodologias utilizadas e como cada uma delas contribui para a criação coletiva de um texto dramático. A última seção é dedicada à reflexão crítica acerca do processo.

Este relatório tem como função a apresentação da pesquisa que servirá como base para escrita do artigo a ser submetido à banca examinadora por ocasião da defesa do Mestrado Profissional em Artes.

2. CRIAÇÃO COLETIVA

Criação Coletiva é o processo de construção de espetáculos a partir do grupo de montagem da peça. O conceito de criação coletiva surgiu nos anos de 1960-1970 e protagonizou um movimento do novo teatro, abrindo outras possibilidades estéticas, éticas e ideológicas. A criação coletiva pretende desenvolver artistas polivalentes que saibam atuar em todos os níveis do fazer teatral. Uma característica da Criação Coletiva é a quebra da hierarquia a favor da horizontalidade na criação dos espetáculos teatrais. Com isso os atores teriam mais liberdade para tratar de temas relevantes para a sociedade e suas constantes transformações.

Muitas são as razões levantadas para o surgimento da criação coletiva. Tanto os elementos conjunturais da época – marcada pela contracultura, pelo movimento hippie e seu projeto comunitário, pelo ativismo político e libertário acentuado – quanto as necessidades especificamente teatrais – falta de uma dramaturgia que se moldasse perfeitamente as inquietudes sociais, temáticas e estéticas dos grupos de teatro de então, ou ainda, a busca de uma relação mais participativa com o público – tudo isso é invocado para justificar o aparecimento deste novo modo de criação (ARAÚJO, 2008, p.28).

Esse modo de criação corresponde a diferentes métodos, alguns sistematizados pelo professor, que possibilitam o encontro entre pessoas com diferentes personalidades chegarem a um consenso, trabalhando em prol de um objetivo maior que é o de fazer teatro.

Silvia Fernandes (2000), em seu livro *Grupos Teatrais: Anos 70* discorre sobre a transição entre o modelo existente naquela época e a criação coletiva.

A preocupação com a experimentação estava pouco presente nos espetáculos, construídos segundo um processo semelhante, que previa a realização eficiente por diretor, atores e técnicos de um texto dramático, escolhido, na maioria das vezes, de acordo com os interesses de um produtor, sem a pretensão de enveredar pelos caminhos mais árduos da pesquisa. Os grupos teatrais vinham modificar esse panorama. Presentes com maior assiduidade a partir de meados da década de 70, dividiam-se em duas correntes claramente identificadas, cuja única semelhança era o projeto coletivo do teatro. Todos os grupos caracterizavam-se como equipes de criação e se organizavam como cooperativas de produção (FERNANDES, 2000, p. 13)

A autora refere-se aos modos de criação e como os grupos de teatro passaram a se organizar desde então, buscando romper com uma hierarquia e com as especializações, tornando todos os envolvidos artistas polivalentes e pesquisadores. Foram muitos modos de fazer teatro a partir dos princípios fundamentais da criação coletiva, várias delas com traços muito peculiares.

Alguns grupos de teatro, dentro e fora do Brasil, se destacaram nesse novo teatro, como por exemplo o Teatro da Vertigem, em São Paulo. O diretor brasileiro Antônio Araújo propôs uma via alternativa com o “processo de colaboração” no qual o ator-investigador aporta seu testemunho pessoal, opina e emite um juízo crítico. Além desse temos também o grupo Asdrúbal Trouxe o Trombone que se destacou pela desconstrução da dramaturgia, pela interpretação despojada e pela Criação Coletiva. O grupo criou a sua linguagem pela prática desenvolvida nos processos de improvisações e jogos coletivos.

Apesar da criação coletiva e do processo colaborativo terem algumas semelhanças, optei pela Criação Coletiva, pois nesse processo a identidade do grupo prevalece, deixando o trabalho assim mais parecido com uma colcha de retalho. Acredito que dessa maneira é possível exigir mais dos alunos, ampliando assim a participação dos mesmos em todas as etapas.

2.1 Um processo de ensino-aprendizagem em teatro

A criação coletiva na escola surge como uma necessidade de envolver todos os alunos com esse mesmo propósito. A partir de improvisações, jogos e outras estratégias, o professor tem a possibilidade de desenvolver na criação coletiva uma ação motivadora capaz de contribuir significativamente para o aprendizado dos conteúdos relacionados ao ensino do teatro.

Esta estratégia, de antemão, oferece uma contribuição relevante para o ensino obrigatório do teatro. Na escola, nem todos os alunos estarão envolvidos com a atuação, pois cada um tem sua personalidade. Muitas vezes, a timidez não permite que eles avancem como atores de uma encenação, mas ao vivenciar essa experiência artística o aluno desenvolve suas ideias, a consciência dela e do outro, a comunicação verbal e não verbal. Por isso, é importante que todos participem do processo. As

metodologias de criação coletiva permitem desdobrar essas funções, abrindo espaço para que cada estudante esteja inserido em uma atividade de seu interesse e apetência, abarcando todos os envolvidos. Além disso, nessas experiências, toda a criação artística leva em conta os interesses e temas pertinentes à realidade e inquietações dos alunos. Mais importante do que a estética da encenação é o conteúdo de suas questões que precisam ser trabalhadas com seriedade e multiplicidade de ideias e opiniões.

Pode-se dizer que a criação coletiva é um modo de fazer e pensar teatro que nasce de um momento político peculiar na história do Brasil, logo, as questões contextuais se colocam à frente das questões estéticas da cena, ou mesmo da metodologia de trabalho. (ARY, 2015, p. 28)

Analisando a sociedade atual vemos emergir um conceito muito importante sobre *lugar de fala* e é fundamental que esse espaço seja respeitado dentro da escola. Ao envolver os alunos na criação de um projeto, damos a eles esse espaço e eles podem falar sobre os mais variados assuntos. Djamila Ribeiro⁶ (2019), uma importante estudiosa sobre o assunto, produz reflexões sobre o ponto de partida de cada um e nos faz pensar sobre as posições que cada um ocupa. Os alunos precisam ser ouvidos e atendidos nas suas necessidades. É fundamental que a problematização vá além de quem é atingido por ela, pois faz com que o outro pense na sua própria posição social, afirma Djamila.

A criação coletiva transforma a hierarquia numa horizontalidade fazendo com que todos os envolvidos sejam peças fundamentais da montagem. Ela não nega o diretor, nem dramaturgo, nem o cenógrafo, mas permite que todos os elementos constitutivos do teatro sejam elaborados coletivamente, com maior interação entre os participantes.

A partir de improvisações, jogos e outras estratégias, o professor tem a possibilidade de desenvolver na criação coletiva uma ação motivadora capaz de contribuir significativamente para o aprendizado dos conteúdos relacionados ao ensino do teatro, possibilitando um maior envolvimento, ampliando o sentido de

⁶ Djamila Ribeiro é Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Ativista, vem fazendo o debate público sobre feminismo negro com forte atuação nas redes sociais. O conceito se faz importante para desestabilizar as normas vigentes e trazer a importância de se pensar no rompimento de uma voz única com o objetivo de propiciar uma multiplicidade de vozes.

pertencimento e criando estratégias para envolver o aluno na coletividade do processo criativo.

Utilizando-se dos princípios fundamentais da Criação Coletiva, como a improvisação, a capacidade investigativa, o dialogismo, a soma de habilidades e a possibilidade de trabalhar problemáticas atuais, o ensino-aprendizagem em teatro dentro da escola pública tem se mostrado muito eficiente, capaz de transformar os alunos em alunos-investigadores, o que os capacita para outras funções dentro da escola e para o protagonismo do seu modo de aprender.

Essas foram as bases iniciais do processo realizado ao longo do ano de 2019, no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes, com turmas de estudantes do 6º e 7º anos. Nas aulas, improvisamos sempre a partir das histórias de vida de cada aluno e aos poucos fomos traçando um roteiro que perpassa a construção das identidades e a expressão de silenciamentos. Como na canção *Dom de Iludir* de Caetano Veloso (1986), na qual o compositor menciona “a dor e a delícia de ser o que é”.

Na adolescência, os silenciamentos tornam-se ainda mais barulhentos, uma verdadeira turbulência de dúvidas, medos, desejos, proibições e revoltas. Diariamente eles são confrontados com o medo da não existência e seus textos refletem muito seus questionamentos interiores. Passar pelo processo criativo ressignifica o seu modo de ser e estar no mundo fazendo-os refletir sobre seus princípios e propósitos de vida, transformando em algo positivo para a sociedade.

Esse processo transformativo e criador na essência possui sua fome de imagens, que serão produzidas ou escolhidas, absorvidas tanto na vida como na arte. Apagar essas imagens ou ignorá-las como necessidade, não aplaca a fome de símbolos que é humana, essa fome criará substituições, às vezes poéticas, lúdicas, as vezes violentas e trágicas. (RANGEL, 1995, P. 146)

Compreendo que essa *fome* precisa ser estimulada, pois os alunos da escola pública e os adolescentes em geral perdem o interesse muito rápido pelos assuntos que não encontram correspondência com o seu dia a dia. Como Rubem Alves (2002) tão sabiamente afirma “a curiosidade é uma coceira que dá nas ideias” (Alves, 2002) e enquanto não existir essa coceirinha que leva ao conhecimento dificilmente teremos alunos interessados no que para o professor é tão caro.

O início foi – como em todas as minhas experiências - muito agitado, com bastante barulho e animação e por muitas vezes tivemos que interromper o processo

para explicar o que estava sendo feito. O grande desafio, no entanto, é manter essa vivacidade até a apresentação, pois eles tendem a esmorecer durante as repetições tão necessárias a arte teatral, mesmo considerando que essa repetição é sempre um novo fazer, um novo olhar, uma construção constante.

A apresentação da proposta da montagem de uma encenação deixou os alunos eufóricos, com vontade de aprender cada vez mais sobre o teatro. No entanto alguns resistiram por vergonha, por medo, mas se disponibilizaram a criar e discutir sobre os temas levantados. As discussões sempre giravam em torno do tempo, pois este era sempre interrompido por questões externas as nossas vontades, mas ao compreender que um texto dramático escrito por eles também era de grande valia para o aprendizado teatral.

Enquanto observo as discussões entre os grupos percebo uma ferveção de ideias. Muitas ideias parecem sem sentido, mas para eles têm um significado grande, pois são suas memórias e vivências colocadas em cena. Poucos são os grupos que partem de uma ideia fictícia. Essa troca de histórias de vida é importante para a construção de unidade de um grupo. Eles percebem que não estão sozinhos e se ajudam mutuamente.

O teatro é a arte da presença, num mundo onde o virtual tem sido cada vez mais o local de encontro dos alunos da contemporaneidade. Além disso o teatro é coletivo, é feito por muitas mãos e essa troca fortalece o encontro do aluno com o ambiente escolar contribuindo para um trabalho mais eficiente e enriquecedor.

2.2 A escritura cênica

O processo de escrita cênica coletiva surge como contraponto as “grandes narrativas” e com o nascimento de uma dramaturgia do fragmento, a fragmentação do espaço e do tempo, a modificação das formas do diálogo e a criação coletiva na escola possibilitou que essas vozes dos alunos fossem ouvidas e transformadas em texto cênico.

A dramaturgia contemporânea apresenta dois termos que se subdividem e interagem. Segundo Nicolette (2011, p. 2) o primeiro é a função do autor dramático (dramatiker, em alemão) mais próximo do significado que conhecemos e o segundo é

a função do dramaturgista (*dramaturg*, em alemão), aquele que não é o autor do texto dramático, mas que desempenha uma série de atividades que envolvem a dramaturgia. O termo *dramaturg*, que etimologicamente significa ‘poeta da cena’, foi utilizado pelo Teatro Nacional de Hamburgo, em 1767, para designar o conjunto de tarefas atribuídas a Lessing. Nesse cargo Lessing “coordenaria a escolha da peça, a prática das encenações e as relações públicas” (LESSING, 2005, P.9). Aqui no Brasil o dramaturgista surge em 1980, de forma esporádica e sem nenhum status, pois poucos são conhecidos do grande público.

Para Danan, “dramaturgia é o nome da parte imaterial de um espetáculo, é o pensamento que atravessa a encenação, que trabalha e se constitui através dela, no cadinho de sua materialidade” (DANAN, 2010). Nesse sentido, essa função pode ser desempenhada pelo professor de teatro que recolhe todo o material desenvolvido durante as improvisações e transforma aquela escrita coletiva em um texto dramático.

O processo de escrita cênica na escola aconteceu em várias etapas como vemos abaixo:

1. Pesquisa de campo e teórica:

Essa etapa se caracterizou pela observação das improvisações e pelo uso do argumento indutivo, utilizando-se de dados particulares constatados para inferir uma verdade universal não contida nas partes. Nessa pesquisa eles podem relacionar os temas levantados nas improvisações com outros teóricos.

2. Seminários temáticos:

Nessa etapa os alunos apresentavam seus argumentos para a turma e juntos escolhíamos o que melhor representava a turma. Dessa forma eles começavam a escrita coletiva já articulado com os outros membros do grupo.

3. Escolha e estudo do texto a ser representado:

Essa etapa identifica os textos escritos e trabalhados em grupo que conseguem chegar à encenação. Tanto pela relevância do tema, como pela expressividade e dinamismo.

4. Junções de textos autorais e textos de autores renomados de gêneros diversos:

Essa etapa indica como os textos devem ser escritos, em formas de diálogo, com conflito que será resolvido no decorrer dos fatos. Infelizmente, em 2020 essa etapa foi interrompida pelos obstáculos encontrados na escola pública e pelo início da pandemia (Coronavírus). Mas em outros momentos onde esse trabalho já teve sua experiência concluída e analisada em todas as partes, foi possível uma pesquisa mais aprofundada e vasta sobre textos, músicas e poemas de autores conhecido do grande público, para que fosse feito as ligações das cenas entre os textos criados coletivamente, ampliando assim a dimensão estética e poética da criação.

Todos os alunos vivenciaram todas as etapas explorando assim a capacidade de cooperação, socialização e autonomia, articulando a teoria e a prática com problemas reais. A última etapa, na qual assumi a função de *professora-dramaturg*, foram reunidos todos os textos produzidos pelos estudantes e também aqueles selecionados pelo grupo, com auxílio da professora, da dramaturgia para composição do texto final.

Esse modo de abordagem da dramaturgia, considerando também os princípios de estruturação dramatúrgica contemporânea, como mencionado anteriormente, favorece o processo de ensino aprendizagem na escola através do teatro, pois os alunos se sentem pertencentes àquele ambiente que acolhe suas ideias e que as transforma em algo positivo.

2.3 Do individual ao coletivo

Tudo o que é dito, tudo o que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BAKHTIN, 1923)

Segundo a teoria dialógica proposta por Bakthin (1923), as vozes integrantes de um texto são originárias de múltiplos discursos apreendidos por alguma pessoa, que faz uso desses discursos na formulação e composição do seu, com base no outro. Essa afirmação pode ser articulada ao processo da criação coletiva na sala de aula:

os alunos, ao ouvirem os discursos do outro, são estimulados a fornecer explicações detalhadas sobre determinado assunto, construindo assim o seu próprio discurso com base em argumentos sólidos. Além disso legitimamos as ideias trazidas por alunos com baixo rendimento, com implicações positivas sobre a autoestima.

O processo de criação coletiva que desenvolvi com aqueles grupos foi inspirado na leitura das experiências e métodos registrados pelo grupo Asdrúbal trouxe o trombone (RJ)⁷, em cuja base de trabalho, a estrutura narrativa, constituída como um trabalho de colaboração entre os atores, era construída pouco antes do início dos ensaios e reelaborada ao longo deles. No processo do grupo Asdrúbal trouxe o trombone, eles selecionavam fragmentos de qualquer origem pelo critério da identificação com questões da vida pessoal e do cotidiano e o diretor (dramaturgo/professor) identificava núcleos temáticos no material apresentado e submetia ao grupo um primeiro esboço das cenas.

Assim criamos uma estrutura cênica própria, feita com os fragmentos trazidos pelos alunos e construindo uma identidade de grupo. Essa forma de produção cooperativada, a confecção coletiva dos objetos e os elementos de cena produziram uma linguagem que expressa a identidade cultural do grupo. Mesmo que esse grupo siga seu curso natural para o ano seguinte sem a presença do professor que iniciou o processo, eles já têm autonomia para continuar refletindo e produzindo narrativas ou escritas cênicas a partir das suas histórias de vida.

Nesse processo do individual para o coletivo verifico o consenso e o dissenso sobre as ideias apresentadas ao final da discussão e aproveito as lacunas de entendimento para esclarecer conceitos ou conteúdo sobre o teatro.

3. CONTEXTO ESCOLAR

3.1 O Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes

O Colégio Tereza Conceição Menezes - CETCM - está situado à rua do Curuzu,

⁷ ASDRÚBAL Trouxe o Trombone. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo398708/asdrubal-trouxe-o-trombone>>. Acesso em: 23 de Mar. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

no bairro da Liberdade, que concentra o maior número de pessoas negras da cidade de Salvador. O bairro é reconhecido nacional e internacionalmente pelo Ilê Aiyê – maior bloco afro carnavalesco da Bahia – faz um trabalho de resgate, conscientização e valorização da cultura negra.

O Curuzu é uma rua, porém sua extensão e número populacional faz parecer um bairro inserido em outro bairro. Muitos moradores consideram o Curuzu como um bairro-distrito da Liberdade⁸. Possui uma população de baixa renda que sofre com problemas de infraestrutura. Pela forma como estão dispostas as construções residenciais e comerciais percebe-se que o bairro/rua não foi planejado, assim como a maioria dos bairros periféricos, ruas estreitas, casas construídas invadindo o espaço dos carros e pedestres transitarem.

A história do Curuzu está relacionada à história do bairro da Liberdade, que na segunda metade do século XIX, era conhecido como Estrada da Boiada, por onde passavam bois que eram levados para o matadouro. De início com poucas casas, parecia uma roça, com amplas extensões de terra. Aos poucos os espaços ociosos foram sendo ocupados por casas residenciais e comerciais. Embora o Curuzu tenha uma grande diversidade cultural e religiosa, o que predomina é a cultura afro-brasileira. Existem muitos terreiros de Candomblé, destacando-se o terreiro de Mãe Hilda (Ilê Axé Jitolu) e o terreiro de Hamilton (Vodum Zô).

a escola objetiva oferecer um serviço educacional de qualidade, dinâmico e eficaz, garantindo o acesso e a permanência do aluno, contribuindo assim para a formação de cidadão críticos, reflexivos e participativos na sociedade, orientados para o exercício da vida profissional.

O Curuzu é um bairro da liberdade que figura entre os mais violentos de Salvador⁹. Lá a cultura é efervescente graças ao Ilê Aiyê que ressignificou sofrimentos, preconceitos e restrições num escândalo de ritmo, cor e alegria. O Curuzu tem ruas sinuosas com muitas casas de Alvenaria num terreno irregular. E no meio de tudo isso estão crianças, adolescentes e jovens descobrindo seu lugar de fala, seu jeito de estar no mundo e ser respeitado por ser quem é. Mas para quem

⁸ <http://curuzu.com.br/albums/historia/>

⁹ Segundo dados registrados nesse site <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/mapa-deixa-clara-a-concentracao-de-homicidios-em-bairros-pobres/>

convive com o sofrimento, a fome e a violência de perto sabe o quanto é difícil manter o foco nos estudos.

3.2 O perfil do corpo discente

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. (MORIM, 2003, p. 15).

O público que compõe o Colégio é predominantemente formado por pessoas negras, oriundas das camadas menos privilegiadas da sociedade. Alunos pobres com pouco acesso à cultura letrada como livros, cinema, teatro. O padrão de moradia é de acordo com a condição sócio financeira de cada um, restringindo-se ao básico necessário à sobrevivência. A estrutura familiar não segue mais os padrões tradicionais. Cada família tem sua organização própria e a maioria das famílias dos alunos do CETCM tem em sua estrutura uma matriarca que sustenta e organiza a vida.

Há pais que se orgulham da escola, por terem estudado nela. Matriculam seus filhos e/ou netos por acreditar no trabalho que é desenvolvido na unidade. Essa relação de confiança é importante pois estabelece uma conexão entre família e escola influenciando positivamente para melhorar o desempenho dos alunos.

Percebe-se que os alunos que têm uma assistência familiar, que os responsáveis acompanham o seu desempenho na escola e incentivam seus estudos, apresentam uma conduta de comportamento diferenciada e um nível de aprendizagem melhor do que aqueles que não têm desse privilégio. Portanto a indisciplina, por parte de alguns alunos, é uma consequência, quase sempre, da falta de assistência da família.

Alguns alunos do Colégio Tereza Conceição Menezes mostram-se na maioria das vezes, energizados a exaltar-se nas suas conversações, nas suas atuações, no seu conviver dentro da escola; depredando, pichando o patrimônio escolar. Isso pode ser resultado da baixa autoestima, e de não se acham dignos de estarem em um ambiente limpo e agradável, como afirmaram diversas vezes durante as improvisações, além de terem dificuldade em tirar dúvidas por medo do que os outros vão pensar.

Há uma diversidade religiosa na Unidade Escolar; alunos protestantes,

católicos, espíritas, os que professam religiões Afro-orientais, tais como Candomblé e a Umbanda. Quanto a esse aspecto religioso, nota-se que há uma convivência pacífica entre os alunos membros das diversas religiões.

Os alunos do Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes apresentam muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, a maioria são consequências da falta de leitura, da compreensão do seu estar no mundo e de não conceberem a educação como um meio de ascensão social. Não estudam objetivando uma vida melhor, a maioria cumpre apenas os protocolos e a baixa autoestima que os leva a se sentirem incapazes de aprender. Como relatados nos comentários feitos durante as rodas de conversa.

“Eu só venho para a escola porque minha mãe me obriga” (I. G., 7º ano)

“Pra que eu vou estudar isso professora? Eu só quero acabar logo o segundo grau” (G.A., 7º ano)

“Eu quero ser jogador de futebol porque não precisa estudar” (M. V., 6º ano)

Por isso é importante que a proposta político pedagógica da escola esteja alicerçada numa pedagogia capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, histórica e política e que o educador na concepção de Paulo Freire, seja aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (2000, p. 44).

Crescemos em meio às crises. São elas que nos testam, que nos colocam a prova, que nos tiram da zona de conforto. E isso tem se tornado um ponto positivo das aulas de teatro. Essa crise tem gerado assuntos interessantes nas improvisações e me leva a refletir sobre a importância do ensino de teatro para a construção da identidade do aluno. São muitos ‘eus’ buscando encontrar respostas para um aprendizado significativo dentro da escola pública.

A importância de uma relação concreta no processo de aprendizagem é inegável. Aprendemos através de nossos sentidos, assim como para Célida Salume,

[...]Saber, no sentido de “ter o gosto de” ou “o sabor de”³, o que pode ser confirmado etimologicamente na origem comum das palavras sabor e saber no verbo latino sapere, que compreende entre seus vários significados:

gosto, ter sabor, conhecer através do paladar, ter inteligência, ter conhecimento, ciência, saber. Assim, saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los, ou apropriar-se deles. (SALUME, 2009, p.15)

E isso é fundamental para o entendimento do professor sobre a recepção do seu trabalho. É preciso tornar as aulas interessantes para os alunos para que eles se apropriem do conteúdo com mais facilidade, pois a educação perpassa por todos os sentidos. Como afirma Perrenoud (2002), a educação precisa da competência do professor e da integração do conhecimento subjacente do aluno. Assim o aluno vai percebendo que ele também é autor da história, pois com o conhecimento ele passa a entender melhor a realidade em que vive.

Os alunos que apresentam resistência para as improvisações têm se mostrado motivados a escrever sobre o que lhe dói, o que tem lhe causado sofrimento, dentro e fora da escola. São vozes silenciadas, negadas que agora querem espaço. Gritar quem eles são e o que eles querem. Mostrar que o aluno da escola pública precisa ser ouvido e respeitado. Isso tem aparecido em muitas improvisações e todas foram sendo transcritas para juntos construirmos um texto dramático que retratasse a realidade dessa escola pública no Curuzu.

Por esses motivos muitos veem na arte teatral uma forma de extravasar, de transformar o sofrimento cotidiano em poesia, em música, em encenação. Assim as improvisações seguem o caminho da memória. Do reencontro com seu passado, para assim compreender o presente e construir o seu futuro. Dentre as encenações estão muitas reflexões acerca do cabelo, da forma de se vestir, de falar, da cor da sua pele e de como tudo isso se mistura com os conteúdos escolares.

É na alteridade que se constrói uma história. É nessa interação entre o eu e o outro que são moldadas as relações, as condutas, ações e pensamentos. E quando se é jovem no meio desse turbilhão que é a contemporaneidade com seu excesso de informação que precisamos ter cuidado e escuta afetiva com os nossos alunos. Por isso a importância de uma construção coletiva dentro da sala de aula, pois é lá que eles aprendem a dividir, a compartilhar, a trocar ideias sobre a vida, suas crenças, suas limitações, angústias e sofrimentos.

O Teatro é necessário dentro da escola pública, pois ele mistura ficção e realidade fazendo com que todos sejam capazes de refletir e se ver nas ações do outro. Ao se conectar durante as improvisações os alunos são levados a se colocar no lugar de outras pessoas e assim rememorar suas ações e refletir sobre seu lugar no mundo.

3.3 As aulas de Teatro no CETCM

Comecei a dar aula no Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes em 2013 e, até então, poucas experiências com teatro tinham sido feitas, pois os professores de arte da escola são, em sua maioria, formados em artes visuais. Ao adentrar os espaços da escola, fui responsável pela inserção de conteúdo específico de teatro, pelo ensino de técnicas teatrais, como a improvisação e pela abordagem das teorias sobre o teatro no Brasil e no mundo. O Professor de Arte concursado do Estado da Bahia precisa ter diploma de Curso superior de licenciatura plena de formação em Arte ou diploma de licenciatura interdisciplinar adstrita ao campo das Artes¹⁰, ou seja, são professores de linguagem, com ênfase em Arte.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, são competências da Arte:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições

¹⁰ Dados obtidos no Edital de Abertura SEC 002_2017 no site [file:///C:/Users/dgama/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Edital%20de%20Abertura%20SEC%20002_2017_1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dgama/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Edital%20de%20Abertura%20SEC%20002_2017_1%20(1).pdf)

particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações;

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte;

Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte; (BRASIL, 2015, p.207-211)

Essas são as quatro primeiras de uma lista de competências que o professor de Arte precisa se embasar para construir o currículo. A base também é clara ao afirmar que os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos finais. Cabe a gestão escolar compreender a heterogeneidade da arte e compreender que os professores não precisam seguir caminhos parecidos, como solicitados em Jornada Pedagógica e nas Atividades de Coordenação (AC) possibilitando assim que cada docente trace seu próprio caminho articulando seus saberes com as seis dimensões do conhecimento propostas pela base. As seis dimensões são: Criação, crítica, fruição, estesia, expressão e reflexão.

No entanto antes da minha assunção na escola, o trabalho de Artes desenvolvido era fixado em Artes Visuais. A partir do momento que o trabalho com Teatro começou a ter visibilidade no CETCM (Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes), muitas dificuldades surgiram. A primeira dificuldade, que compreendo ser compartilhada com a maioria dos professores de teatro nas escolas públicas, tem relação com o espaço físico: não havendo uma sala específica para as aulas de teatro, as atividades acontecem nas salas comuns, com muitas mesas e cadeiras, sem piso, sem tratamento acústico adequado e com um grande número de alunos – em média quarenta alunos por sala –, o que acaba dificultando o processo. Iniciamos a aula sempre com a organização do espaço, afastando as cadeiras para, então, começar o trabalho. Para Jean Pierre Ryngaert (2009) a utilização de um espaço bem demarcado induz ainda os corpos a se situarem e ocuparem essa área.

O espaço permite a aproximação ou o retraimento em relação a sensações de bem-estar ou mal-estar. É importante saber o que a escola, a sala de aula, a distribuição das carteiras e a organização do ambiente provocam nos alunos: abraço

ou repulsa. Segundo Wallon em seu livro *Do Ato ao Pensamento* (2015), ele afirma que

o espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento (WALLON, 1979, p. 209)

Muitos alunos do CETCM nunca foram ao teatro e não sabem nem como funciona ou como é o espaço físico. Para construir esse caminho entre os alunos e o teatro comecei a falar sobre o surgimento do teatro, quais são os teatros de Salvador, onde eles podem assistir peças gratuitas ou com preço acessível. Alguns alunos foram demonstrando interesse e indo por conta própria conhecer os teatros indicados. Nesses seis anos, não obtive suporte institucional para realizar nenhuma aula de campo com ida ao teatro, mas sigo firme na tentativa.

Na escola pública o professor de Artes se encontra envolvido com a polivalência, pois no estado o professor de Artes pode ser de qualquer linguagem artística e ter que ensinar vários assuntos sobre arte, inclusive tendo como suporte um livro didático que abarca todas as linguagens. Dessa maneira não temos tempo para aprofundar os conteúdos específicos de Teatro, já que a avaliação final é feita em conjunto com os outros professores de Artes da escola. Para diminuir essa distância entre os conteúdos ensinados por cada professor separamos um conteúdo comum para avaliação final de cada trimestre, e as outras atividades (avaliação parcial e projeto) ficariam disponíveis para os conteúdos específicos de cada professor levando em consideração a Base Nacional comum curricular – BNCC e suas indicações com relação as unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades desenvolvida em cada linguagem.

Com isso objetivo levar conteúdo específicos de Teatro para o aluno com qualidade, sem esquecer que eles já trazem suas inquietações e necessidades para serem exploradas e desenvolvidas em sala de aula. Buscando uma relação entre teoria e prática estimulando o desenvolvimento da autonomia, da crítica, da autoria e do trabalho coletivo e colaborativo nas artes. Para Morin (2003), o processo de conhecer não é mero reflexo das coisas ou do mundo externo, pois todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em

estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Não serão as aulas meramente expositivas que despertarão no aluno o interesse pelo estudo, mas a forma como aquele conteúdo está alicerçado na prática e em consonância com o seu contexto.

Nesse processo tenho um tempo de aula extremamente apertado para seguir o planejamento. São cinquenta minutos, duas vezes por semana com aulas entrecortadas por outras disciplinas. Geralmente os projetos de teatro acabam funcionando melhor no turno oposto, em atividades opcionais, apenas com os alunos interessados pelo fazer teatral. No contraturno é possível ter uma carga horária mais ampla e assim cumprir com mais flexibilidade de tempo e com mais aprofundamento as etapas de trabalho de uma montagem cênica. Além disso, muitas vezes é preciso reduzir o tempo da aula para trinta minutos por falta de merenda escolar e de muitos outros motivos, como por exemplo, a falta de água na escola, a violência no bairro, a falta de professores (que estão de licença e/ou aposentados).

Os cinquenta minutos destinados às aulas de teatro incluem desde a organização do espaço, até as atividades da disciplina propriamente ditas e à administração do cotidiano escolar. O tempo restrito, se não impossibilita, limita enormemente o uso de materialidades que poderiam potencializar o trabalho. Além da arrumação do espaço e da concentração do grande número de estudantes, muito tempo seria destinado para distribuir, apresentar o material, realizar as atividades e, ao final, guardá-lo, rearrumar o espaço e seguir para a turma seguinte onde o mesmo processo aconteceria. Além disso, é preciso registrar presença, preencher caderneta, gerenciar conflitos, motivar os alunos, convencê-los da importância do estudo da disciplina Artes e do silêncio para o bom desenvolvimento e aproveitamento das aulas. Além disso, frequentemente as aulas são interrompidas pelos professores que estão nas salas ao lado, pelo barulho produzido nas atividades de jogos teatrais e improvisações em grupo.

A natureza do trabalho e as abordagens metodológicas, distintas das outras disciplinas, obrigam o professor de teatro a justificar na maior parte do tempo, porque os alunos não ficam enfileirados e não fazem silêncio. Vemos muitos professores de artes no CETCM seguindo apenas o ritual de ensino tradicional com conteúdo escrito no quadro e sem trabalhar a corporeidade dos alunos. Dessa forma os alunos não

conseguem se aproximar do conteúdo, nem estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo de forma crítica e problematizadora os modos de produção e de circulação da arte na sociedade. É preciso uma aproximação maior entre o professor e o aluno, pois segundo Morin (2003, p. 95) “compreender inclui um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

Outro ponto importante é a falta de interesse dos alunos. São em média quarenta alunos por sala desmotivados, cansados, sem pensar no futuro e que confessam estar na escola apenas porque a mãe obrigou a concluir o segundo grau, sem ter um objetivo específico. São alunos passivos, que não conseguem descobrir o prazer de estar naquele ambiente escolar que não é acolhedor, que na maioria das vezes é duro e pouco empático pois já nos acostumamos com o estereótipo do aluno de escola pública que não quer nada com a vida. Essa falta de motivação inviabiliza o trabalho do professor, principalmente o professor de teatro que precisa de energia, de vivacidade, de pulso de vida para que o trabalho aconteça e seja vibrante e feliz.

Se todos esses obstáculos forem ultrapassados e for possível chegar a um resultado artístico final para ser apresentado para a comunidade – um espetáculo completo, cenas, quadros, improvisações, aulas públicas, etc. , muitas vezes, esbarramos nos gestores escolares que evitam a realização de apresentações para não ter confusão, , pela aglomeração da comunidade escolar. Para se fazer teatro é importante ter quem atue (ator) e quem assista (plateia). Como muitas vezes a apresentação não sai da sala de aula os alunos acabam se sentindo desmotivados, pois para eles não importa apenas aprender e vivenciar o processo se não conseguirem apresentar. É como se não fechasse o ciclo, se deixasse alguma coisa inacabada.

4. EXPERIMENTOS METODOLÓGICOS

Ora, arte não é seara exclusiva de gênios, e criar não é esperar, passivamente, a inspiração divina. Arte não cai do céu. Pode e deve ser ensinada tal qual o vernáculo e a matemática. Com a diferença que não visa tanto o objetivo, o imutável, o padrão e sim, mais o subjetivo, a opção pessoal, o idiossincrático.¹¹ (WIDMER, 1998, p. 11, apud DOURADO E MILLET, 1998).

Durante o ano foram realizadas diversas atividades voltadas para a construção de uma identidade de grupo, permitindo compor uma trajetória cujos encontros foram analisados nesta pesquisa. Em geral, nas minhas aulas de teatro levo proposições que podem ser discutidas, a partir de atividade diagnóstica prévia onde os alunos falam sobre expectativas com relação as aulas de teatro, geralmente feita através de questionários (Apêndice A) no início do ano letivo. Nesse questionário eles respondem livremente e transcrevo aqui suas respostas sem correção e identificação do aluno.

“O teatro na escola é importante para as pessoas aprender a atuar. Por exemplo eu e outras pessoas têm o sonho de ser ator ou atriz.”

“Para mim o teatro é incrível, é uma forma de expressão artística que conta histórias e diverte as pessoas. O teatro na escola para mim é importante porque você se sente dentro da história, não é como se você estivesse lendo um livro ou assistindo uma peça de teatro, você se sente dentro da história, você é o personagem.”

“Pode ajudar a tirar a vergonha dos alunos, ajudar em apresentações da escola.”

“Eu nunca fui ao teatro assistir uma peça. Não sabia nem que tinha texto para isso.”

“Eu espero perder a vergonha de mim apresentar em público”

Com essa anamnese eu começo a traçar um caminho específico para cada turma. Algumas eu posso avançar, principalmente as que foram minhas no ano anterior, e outras eu preciso trabalhar mais lentamente, iniciando pelos elementos do Teatro, para que todas as peças se encaixem chegando assim na construção dramatúrgica.

¹¹ Professor Titular da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA no prefácio do Livro Manual de Criatividades de Maria Eugênia Milet e Paulo Dourado.

Essas construções dramatúrgicas começam com improvisações além das ideias lançadas por eles durante a roda de conversa inicial, utilizo textos ou subtextos para que eles desenvolvam as suas próprias histórias. O subtexto segundo Patrice Pavis (2008, p.368) “é aquilo que não é dito explicitamente no texto dramático, mas que se salienta da maneira pela qual o texto é interpretado pelo ator”. Por isso todos os comentários feitos pelos alunos durante as improvisações são anotados para enriquecerem a nossa roda de conversa.

As aulas são divididas em três etapas: aquecimento, sensibilização e produção. Cada etapa tem aproximadamente dez minutos, nos quais a turma é dividida em dois grupos: palco e plateia, o grupo que improvisa/joga e o grupo que assiste. Dessa forma os alunos podem compreender, na prática, a afirmação de Guenón (2004, p.14) de que “o teatro não é uma atividade, mas duas. Atividade de fazer e atividade de ver”. Além de resolver um problema de logística, uma vez que as turmas são compostas por um grande número de estudantes, a divisão permite criar de momentos de apreciação artística e reflexão crítica.

(...) Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2008, p. 18).

O texto desenvolvido ao longo do ano refletiu esse crescimento crítico dos alunos e permitiu que pudessem perceber que não estão sozinhos e que juntos podem fazer muitas coisas em prol da sociedade e de si mesmos. Maria Eugenia Milet e Paulo Dourado¹², em seu livro *Manual de Criatividades* (1997) e, afirmam que o jogo agrega o sensorial e o racional, numa proposta coletiva que encoraja a liberdade de expressão.

O educador e filósofo Paulo Freire acredita que:

“(...) o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si, não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar

¹² Maria Eugênia Milet é atriz, arte-educadora e diretora de Teatro. Em parceria com Paulo Dourado escreveu o livro *Manual de Criatividades* que reúne jogos e brincadeiras para desenvolver a criatividade das crianças.

os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita" (FREIRE, 1979, p.29)

Nessa perspectiva, considero que é importante estimular o prazer nas atividades e no compartilhamento de saberes, permitindo a facilitação do processo de criação coletiva para a construção do texto teatral, repleto de fricções, pois são muitas vozes compondo um texto único, cheio de signos e significados, muitas memórias afetivas, memórias feridas. "Todo ser humano é afetado positiva e negativamente e reage a esses estímulos", explica Abigail Alvarenga Mahoney, pesquisadora convidada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A expressão "processo colaborativo" é utilizada por muitos grupos de teatro para descrever o processo criativo não sendo necessariamente um método, mas muitas vezes uma abordagem possível para dar espaço às diferentes vozes e seus ecos. Por isso a estratégia metodológica adotada por mim não segue um padrão único ou uma abordagem teórica específico, mas se define pela junção de muitas propostas que, em minha experiência, contribuíram para a construção de processos de ensino-aprendizagem de teatro, tanto em instituições privadas quanto públicas.

A sistematização dessas experiências em um roteiro constituído pelas bases metodológicas, teóricas e práticas vivenciadas busca suprir algumas lacunas no conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem em teatro, e possibilita a criação de ferramentas que favoreçam ultrapassar os obstáculos existentes, muitas vezes desanimadores. No processo da investigação, pude observar que o envolvimento dos alunos durante as aulas e suas evoluções fizeram com que a pesquisa fosse adiante e revelasse um universo abrangente de histórias e afetividade, o que se constitui em uma das chaves principais da metodologia: a implicação do estudante no processo de criação e de aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, considero que o princípio do jogo, do brincar, foi fundamental nesse processo de construção, especialmente tendo em conta que o jogo predispõe o participante ao envolvimento e exige, naturalmente, o exercício da criatividade, presença, atitude e também do cumprimento de regras. Mesmo os jogos que não tenham regra fixa e rígida como afirma Caillois (1990, p 37)

[...] geralmente nos jogos que supõem uma livre improvisação e cujo principal atrativo vem do prazer de desempenhar um papel, de se conduzir *como se fosse* alguém ou mesmo alguma coisa diferente, uma máquina, por exemplo. Apesar do caráter paradoxal da afirmação, diria que aqui a ficção, o sentimento do *como se* substitui a regra e cumpre exatamente a mesma função.

Ao utilizar do jogo como metodologia numa sala de aula, é possível explorar todas as possibilidades de jogos, pois cada um vai direcionar o aluno por uma viagem incrível e fascinante de descobertas e de diversidade. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia”. (HUIZINGA, 2001, p.13). É possível, inclusive separar a turma por estações de jogos onde todos experimentam todos os jogos: de competição, de azar, os fictícios e os que nos fazem sair da ordem.



As imagens (figs. 1 e 2) demonstram o envolvimento dos estudantes em uma atividade aplicada de jogos teatrais a partir de exercícios de Viola Spolin.

Figura 2 - Exercício do Espelho 2 proposto por Viola Spolin



Experimentar o processo criativo na escola é fundamental para os alunos desenvolverem habilidades importantes para o seu crescimento pessoal e profissional. Muitos questionam o fato de não terem interesse em ser artista quando crescer, mas sempre lembro de Duarte-Júnior (1998) e leio trechos do livro para eles, como por exemplo:

Arteeducação não significa um treino para alguém se tornar um artista, não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes. Antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós (DUARTE JR., 1998, p.14).

Aos poucos, observo que eles compreendem corporalmente o que está na teoria e juntos vamos desvendando os mistérios que envolvem o prazer de estudar independente de qual assunto seja proposto. Um dos caminhos nessa direção, segundo a concepção de Dewey (1859-1952), é estreitar ao máximo possível a relação entre teoria e prática, razão pela qual optei pela investigação da necessidade de aprofundar a relação entre o texto, a cena e suas implicações no cotidiano escolar.

Figura 3 - Comunicação Verbal




Ao longo da realização da pesquisa, foram levantados cinco princípios metodológicos que, de algum modo, permitem fundamentar a experiência teórico-prática da abordagem da criação coletiva na criação dramatúrgica em contextos escolares, articulada com as dimensões do conteúdo da disciplina de teatro no ensino público: a improvisação, escuta afetiva, narrativas de si, metodologias ativas e procedimentos de transposição da narrativa para o dramático.

4.1 Improvisação

As improvisações iniciais foram referendadas em Viola Spolin. Segundo Spolin (2010), “A consciência de si implica uma confrontação contínua do eu com o outro” estabelecendo conexões importantes para o desenvolvimento da pesquisa. “Somente por meio do contato com os julgamentos e avaliações do outro é que a autonomia intelectual e afetiva cede lugar à pressão das regras coletivas, lógicas e morais”. (2010, p. 21) e no jogo do espelho, uma das primeiras atividades feitas com as turmas é possível manter o contato olho no olho, a concentração e o foco no que está sendo observado. Dessa forma, como ela mesma cita na instrução do jogo do espelho é: “Refleta aquilo que está vendo, não aquilo que imagina estar vendo” (SPOLIN, 2010, p.21). Nessa perspectiva, o plano de aula (fig. 4) a seguir apresenta os objetivos e metodologia aplicados nas aulas:

Figura 4 - Plano de aula (Improvisação)

| | |
|--|---|
|  GOVERNO DO ESTADO BAHIA. AQUI É TRABALHO. | Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes |
| PROFESSORA: | Daiane Gama Rocha Tosta |
| PERÍODO: | 2º Bimestre de 2019 – 6º ano - Fundamental II |
| DISCIPLINA: | Artes |
| EIXO TEMÁTICO: | Teatro |

| |
|---|
| TEMA 1: Quem / Onde / O que |
| OBJETO DE CONHECIMENTO: Processos de Criação |
| AULA 1: Improvisações a partir dos jogos de Spolin |

| HABILIDADES PRETENDIDAS: | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO |
|---|--|---|
| (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. | <ul style="list-style-type: none"> Jogos dramáticos (Onde/quem/o que – Viola Spolin) Improvisações | Avaliação Processual durante o desenvolvimento da aula. |

REFERÊNCIAS

\$POLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor. 2ª edição.
Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

A improvisação na escola é importante pois a partir dela podemos chegar a diferentes objetivos. Improvisar na sala de aula tira os alunos da zona de conforto e os faz refletir sobre seu próprio comportamento em sala de aula e a perceber o quanto essa postura passiva é prejudicial no seu desenvolvimento escolar. Ao envolver-se nas improvisações os alunos são convidados a adotar uma postura mais ativa e autônoma desenvolvendo assim suas habilidades socioemocionais. No entanto, vou me ater aqui às improvisações voltadas para a construção textual para observar como através da prática improvisacional é possível construir um texto dramático coletivo.

Como Viola Spolin afirma, “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para

ensinar” (SPOLIN, 2010, p.3). Assim o primeiro aspecto trabalhado foi a ambientação e como os alunos enxergavam esse espaço. Como transformar uma sala de aula em um espaço propício para jogos e improvisações? e como fazer com que os alunos se disponibilizassem para jogar? Para isso era preciso que o ambiente fosse seguro, afetivo e tranquilo, qualidades ideais para que o envolvimento com o projeto fosse consolidado. Compreendo que o espaço é tão importante quanto o conteúdo.

Desta experiência, percebo que se sentir pertencente em um espaço organizado para oferecer conforto e segurança, onde você expõe parte de sua vida para outras pessoas, sabendo que essas pessoas estão com você nessa jornada de aprendizado, é um passo muito importante para ressignificar o ambiente escolar e melhorar o aprendizado.

Trabalhar com o sistema de jogos teatrais desenvolvidos por Spolin é permitir uma maior integração entre os alunos facilitando o desenvolvimento do trabalho em grupo. A partir do jogo foi possível transpor as demandas, desejos e perspectivas individuais para o coletivo. Criar coletivamente exige uma participação afetiva entre todos os envolvidos no processo.

A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo se envolve e interage na busca de atingi-lo. Muitas habilidades aprendidas por meio dos jogos são sociais. (SPOLIN, 2010, p.5)

A estrutura dos jogos de Viola Spolin se baseia na resolução de problemas/objetivos e as regras são criadas com foco nesse objetivo. Nos jogos de improvisação, a base metodológica se organiza de modo bastante enraizado na estrutura dramática definida pela tríade *quê (a ação) /quem (a personagem) /onde (o ambiente)*. A partir disso, são estabelecidas as regras do jogo que articulam princípios como *foco* (o problema a ser solucionado), *acordo do grupo* (liberdade de escolha que possibilita alternativas), *natureza da instrução* (o enunciado daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco) e *avaliação* (indagação sobre se o problema foi solucionado e uma forma de restabelecimento do foco).

Além de Spolin, utilizei atividades de outros teóricos como Augusto Boal (2005) e suas técnicas do Teatro do Oprimido (TO). O principal objetivo do TO é colocar algumas maneiras de fazer teatro a serviço da transformação social, possibilitando aos seus praticantes expressar e debater, através da cena, situações

opressivas que vivem e compartilhar com as plateias a busca de alternativas para o fim das opressões, como podemos ver no plano de aula a seguir (fig. 05):

Figura 4 - Plano de aula 2 (Teatro-Imagem)

| | | |
|---|--|--|
|  GOVERNO DO ESTADO BAHIA: AGUI É TRABALHO | Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes | |
| PROFESSORA: | Daiane Gama Rocha Tosta | |
| PERÍODO: | 2º Bimestre de 2019 – 6º ano - Fundamental II | |
| DISCIPLINA: | Artes | |
| EIXO TEMÁTICO: | Teatro | |
| TEMA 1: Teatro-Imagem | | |
| OBJETO DE CONHECIMENTO: processos de criação | | |
| AULA 5: Improvisações a partir do Teatro-Imagem de Boal | | |
| HABILIDADES PRETENDIDAS: (EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: <ul style="list-style-type: none">Teatro-Imagem; | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO Avaliação processual durante o desenvolvimento da aula. |
| REFERÊNCIAS BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 12ª Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2008. | | |

No teatro do oprimido, assim como nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, as atividades são desenvolvidas entre os jogadores e o público, justificando, do ponto de vista metodológico, a divisão da classe em dois grupos durante a aula. A plateia era constituída pelos próprios alunos da sala e, a partir dessas técnicas foi possível aprofundar os temas que emergiram nas improvisações iniciais, a partir da escuta atenta do que cada um pensava, da experiência de trazer essas imagens e pensamentos para a cena e, em seguida, transcrever na forma de texto dramático criado coletivamente.

Um dos princípios básicos do Teatro do Oprimido - “a imagem do real é real enquanto imagem” (BOAL, 2005, p.233) - foi trabalhado com os alunos para que compreendessem que o objetivo era fazer uma imagem que fosse sentida e não entendida. No início, observei que havia dificuldade em transpor para o corpo uma imagem. O tempo de trabalho e a interação com os outros colegas foram decisivos para que a atividade fluísse com mais naturalidade.

A primeira técnica utilizada foi a do teatro-imagem, na qual eles precisavam ilustrar um tema com o próprio corpo. O Teatro imagem, segundo Augusto Boal “é uma ferramenta essencial para envolver o espectador, estimulando sua criatividade” (BOAL, 2005, P. 27). O Teatro imagem foi fundamental para o desdobramento da Criação Coletiva em sala, pois começamos com uma opinião generalizada sobre um tema dado. Por exemplo: na escola pública, a merenda. Todos os grupos se organizaram enquanto equipe de criação e como público participando efetivamente.

O Teatro-Imagem serviu para trabalhar as opressões interiorizadas, para que os alunos falassem deles mesmos apenas com imagem, sem o uso da palavra. Dessa forma poderíamos utilizar as narrativas individuais debatidas no coletivo e apropriada por todos os envolvidos. Era como se as dores do mundo fossem de todos e não apenas de um único indivíduo. Assim teríamos fragmentos de narrativas com temáticas diversificadas, inquietudes sociais e a participação do público construído dentro da própria sala. O Teatro-Imagem se constitui de uma série de técnicas que Boal desenvolveu durante sua experiência com indígenas cuja língua materna não era nem o espanhol, nem o português. “[...] por isso tornou-se necessário recorrer as imagens, e as técnicas foram surgindo naturalmente” (BOAL, 2005, P. 232)

Segundo Boal não é preciso fazer nenhum exercício preparatório antes de utilizar as suas técnicas e não é necessário seguir uma sequência cronológica, basta apenas ter em mente um dos princípios básicos do Teatro do Oprimido. “Devemos trabalhar com a realidade da imagem, e não com a imagem da realidade” (BOAL, 2005, P. 233).

Como proposta de exercício, solicitei que os alunos expressassem visualmente, de um em um, no centro da roda, um tema escolhido: Escola. Sugeri que, inicialmente cada um trabalhasse sem olhar para o que os demais estavam fazendo, para que pudessem encontrar caminhos pessoais de expressão, sem a influência direta dos colegas. Depois que todos foram ao centro da roda, iniciamos a dinamização.

A dinamização proposta por Boal foi feita em três etapas. Antes os alunos mostravam suas imagens individualmente. Na primeira dinamização todos mostravam a imagem ao mesmo tempo nos dando uma visão geral. “[...] o objetivo não é saber o que pensa cada um, e sim o que pensa o grupo” (BOAL, 2005, p. 235). Na segunda dinamização eles tentam se relacionar entre si, “[...] não se trata simplesmente de

mostrar suas imagens, mas tentar ligar-se às outras pessoas” (BOAL, 2005, p. 236). Na terceira dinamização é a hora de trocar os papéis. Quem fez o oprimido agora vai fazer o opressor. Segundo Boal, acontece com frequência “que os participantes mostrem somente os *efeitos* e não as *causas*” (BOAL, 2005, p.237), por isso é interessante que eles vivenciem os dois lados.

Figura 5 - Exercícios de Teatro-Imagem



A dinamização é feita em três estágios. No primeiro estágio todos os alunos voltam ao centro da roda e fazem juntos, simultaneamente, a imagem que haviam feito sozinhos. Isso permite criar uma imagem multifacetada da improvisação. O objetivo é saber o que o grupo pensa sobre o tema.

O tema escolhido pelos estudantes foi *escola* e muitos representaram o autoritarismo do professor e a forma nada afetiva como são tratados. Outros mostraram o bullying sofrido por parte de alguns alunos; alguns representaram as aulas que eles mais gostam, a hora do recreio, da educação física e de artes. Outros mostraram o medo que eles têm do diretor da escola. As imagens trazidas expressavam relações de conflito entre pessoas e grupos, base para o trabalho de exploração com as técnicas do teatro do oprimido.

No segundo estágio, os alunos tentam se relacionar entre si, em cena. Não se trata de mostrar apenas as suas imagens, mas tentar ligar-se às outras pessoas. Cada

pessoa pode escolher uma ou mais imagens. Nesse ponto, o importante é a interrelação, o conjunto. Portanto, vimos imagens próximas interagindo, como por exemplo, a dos professores autoritários com os alunos que sofriam bullying, a imagem do recreio com as imagens da educação física.

No terceiro estágio, mostram-se os dois polos do conflito. Ao sinal dado, eles mostraram o primeiro polo, onde geralmente eram a vítima e, logo em seguida, eles mudavam a imagem para o polo onde eles eram os agressores/opressores. Esse momento foi muito interessante pois os alunos começaram a identificar pontos que poderiam ser modificados nas relações para que essas melhorassem.

O Teatro do Oprimido é um método teatral que se baseia no princípio de que transformar é transformador¹³. Esse método surgiu como consequência de descobertas coletivas. “O Teatro do Oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect-atores*” (BOAL, 2005, p. ix). O Teatro do Oprimido é capaz de criar um espaço de diálogo na escola onde há uma multiplicidade de ideias. O T.O. possibilitou aos alunos se colocarem na posição de Oprimido e na do opressor e problematizar as situações cotidianas. O objetivo ao trabalhar com o T.O. foi possibilitar aos alunos um espaço para que eles pudessem expressar o que pensam sobre a realidade, debater em conjunto e a partir daí ter mais ideias para desenvolver melhor os textos e com suas escritas buscar meios para transformar essa realidade.

O termo *espect-ator* cunhado por Boal, se dá pelo fato de ser protagonista de sua própria vida e responsável pela consequência dos seus atos. Assim como na escola desejamos que os nossos alunos sejam responsáveis pela sua própria experiência de aprendizagem.

Outra técnica de Augusto Boal utilizada foi o Teatro-Fórum, cabe salientar que nessa pesquisa utilizamos apenas os jogos propostos por Boal, não diminuindo assim a sua importância, porém aproveitando do seu excelente leque de jogos para atores e não-atores. Mesmo não sendo obrigatório a sequência de atividades preparatórias de uma técnica para outra, a necessidade surgiu naturalmente. Segundo Boal, “o

¹³ Informação retirada do site do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro
<https://www.ctorio.org.br/home/metodo/>

Teatro-Fórum é um tipo de luta ou jogo, e como tal, tem suas regras. Elas podem ser modificadas, mas sempre existirão, para que todos participem e uma discussão profunda e fecunda possa nascer” (BOAL, 2005, p. 28). Estudando situações sociais (opressões interiorizadas). Após as situações de teatro imagem, os alunos foram convidados a escrever um texto em casa (tarefa de casa) sobre o tema que eles utilizaram na aula anterior. Esse texto serviu para mostrar com clareza a natureza de cada personagem para o *espect-ator* reconhecer sua ideologia. As soluções propostas pelo protagonista devem conter uma falha política ou social, que serão motivo de discussão no fórum.

A improvisação precisa propor questões para permitir que a plateia traga respostas (soluções) para os problemas. As questões trazidas pelos alunos eram sobre merenda escolar, autoritarismo por parte do diretor e de alguns professores, horários reduzidos de aula, falta de comprometimento com o estudo, dificuldade de aprendizagem, ou seja, relações de conflito vivenciadas por eles no âmbito do contexto escolar.

Observei que esta aula teve como resultados a ampliação a percepção dos alunos para o sentimento de pertencimento à escola e da necessidade de uma mudança de postura diante da rotina e dos rumos. Um aluno ainda comentou “não adianta fazer tudo igual e querer resultados diferentes”¹⁴. Os comentários dos estudantes nesse dia demonstraram seu envolvimento no processo e capacidade para concatenar várias ideias, como por exemplo:

“Nunca imaginei que o teatro pudesse fazer eu pensar como me sinto humilhado por ser do jeito que sou”

“Agora eu entendo que todo mundo merece respeito. Quando o diretor chegar aqui gritando ele vai ter que me ouvir”

“Quando o professor perguntar quem tem dúvida eu nunca mais me calarei.”

Esse aprendizado contribuiu para melhorar os textos já escritos e escrever novas histórias, pois reverberou fora do ambiente escolar e na aula seguinte trouxeram mais textos para ler.

¹⁴ Autoria desconhecida

Trabalhar com as teorias de Viola Spolin e Augusto Boal para motivar o aluno e transformá-lo em um sujeito atuante. No Teatro do Oprimido o aluno espectador será o transformador da ação dramática. O método Spolin pretende desenvolver a autonomia dos jogadores (alunos) e a atitude de colaboração entre o grupo. Eles se conectam com a criação coletiva no que diz respeito ao uso do corpo e as formas não-verbais e se complementam. Enquanto Boal compreende a importância de entender o mundo que vive para transpor isso para o palco e buscar soluções para os problemas, Spolin fortalece o sentido de grupo e a importância do foco auxiliando os alunos a alcançar uma solução focalizada para o problema.


4.2 Escuta Afetiva

Ao trabalhar com pessoas é imprescindível desenvolver a capacidade de escuta, principalmente ao se tratar de ensino e aprendizagem. A escuta afetiva não quer dizer que o professor deva receber informações passivamente, mas deve demonstrar interesse verdadeiro pela fala do aluno.

A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegurar a veracidade da retomada e do encadeamento. A escuta do parceiro comanda, em larga medida, a escuta da plateia. (RYNGAERT, 2009, p.56)

Isso significa que existe um diálogo eficiente entre quem fala e quem escuta. Na criação coletiva onde os alunos precisam trabalhar juntos é fundamental que eles aprendam a ter essa escuta afetiva. Para desenvolver essa habilidade trabalhamos com a oralidade, a contação de histórias a partir de histórias reais ou fictícias. É possível identificar no plano de aula abaixo como aconteceu o desenvolvimento da aula.

Figura 6 - Plano de aula 3 (Escuta Afetiva)

| | |
|---|---|
|  | Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes |
| PROFESSORA: | Daiane Gama Rocha Tosta |
| PERÍODO: | 2º Bimestre de 2019 – 6º ano - Fundamental II |
| DISCIPLINA: | Artes |
| EIXO TEMÁTICO: | Teatro |

TEMA 1: Quem Conta um conto

OBJETO DE CONHECIMENTO: Contextos e Práticas

AULA 10: Contação de histórias reais e ficcionais

| HABILIDADES PRETENDIDAS: | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO |
|---|--|--|
| (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. | <ul style="list-style-type: none"> • Criar coletivamente uma história utilizando as cartas como guias. • Explorar a expressividade vocal através da contação de histórias. | A avaliação será processual durante o desenvolvimento da aula. |

REFERÊNCIAS

REVERBEL, Olga Garcia. Jogos Teatrais na Escola. – 1. Ed. – São Paulo: Diarte, 2002.

Já a escuta afetiva denominada assim “pela possibilidade de acolhimento das falas das crianças, sem preconceitos, julgamentos e interpretações de quem ouve” (Barbier, 2002)¹⁵ vai além da escuta afetiva pois carrega consigo o poder de ser empático com o outro. É como uma espécie de divã onde você confia plenamente no outro que está escutando isentando-se de julgamentos desnecessários. Dessa forma é possível estabelecer conexões seguras, fazendo reflexões e transformando vidas. “Estar alerta é uma forma de sustentação do outro, qualquer que seja a estética da representação”. (RYNGAERT, 2009, p.56)

Na atividade da contação, os alunos começaram contando histórias reais e a plateia ao ouvir não fazia nenhum julgamento, apenas se deixava levar pela narrativa do colega. Criar uma história coletivamente exige uma disponibilidade para ouvir e

¹⁵ René Barbier, L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'Ecole Supérieure de Sciences de la Santé - <http://www.saude.df.gov.br> Brasília, juillet 2002 1 barbier@planete.net

uma coragem para falar. Trata-se de manter uma qualidade da presença, de estar presente para o outro e para o mundo.

Para Ryngaert (2009, p. 56), “o espaço do jogo, como espaço potencial é um lugar no qual se experimenta a escuta do outro, como tentativa de relação entre o dentro e o fora”. São vozes externas e internas de muitos alunos ecoando na sala de aula e o professor como mediador precisa ser o primeiro a desenvolver essa escuta afetiva com empatia e paciência, compreendendo que ali estão seres em desenvolvimento e que precisam de liberdade para se sentirem seguros.

4.3 Narrativas de si

A pesquisa narrativa é uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida.
(Clandinin e Connelly)

As narrativas de si são um caminho para contar histórias verdadeiras das experiências pessoais. Poderia ser um caminho óbvio, mas muitas vezes algumas marcas são omitidas das histórias por medo do julgamento. Para escrever uma história é necessário desenvolver cinco princípios: Empatia, Conflito, Viradas, Clímax e a Mensagem Essencial.

Para construir uma narrativa pessoal é preciso se desprender de tudo antes de começar. Por isso a importância do método de Viola Spolin para o desenvolvimento da espontaneidade. “A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, exploramos e agimos em conformidade com ela”. (SPOLIN, 2010, p.4)

Durante as improvisações, os alunos são convidados a pensar em situações vivenciadas por eles que tiveram grande importância. Não precisa ser nenhum feito grandioso com objetivo de impactar o outro, mas algo que realmente tenha marcado a sua história. As vezes coisas simples como a expectativa para o primeiro dia de aula, ou a frustração por não ter ido a um lugar muito desejado pode se transformar numa narrativa surpreendente, como vemos na figura abaixo. Ouvidos atentos e muita

concentração para compreender o que o outro está falando e qual a conexão que podemos fazer com o texto que está sendo construído.

Figura 7 - Exercícios (Narrativas de Si)



Ao explorar os conflitos pessoais convidamos o aluno a ser empático com as histórias dos outros construindo assim uma via de mão dupla onde o respeito prevalece. Isso tem a capacidade de aproximar os alunos do professor e consequentemente da escola melhorando assim o seu desempenho escolar. Ao colocar no papel seus conflitos pessoais o aluno pode relacioná-lo a outros temas confrontando vários pontos de vista e ampliando seu repertório. Para isso é necessário que eles leiam outras narrativas.

Através da Criação Coletiva é possível transformar a construção de narrativas de si em diálogos dramáticos onde os temas interagem criando novos conflitos e designando uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência, tenta mostrar o que vê do olhar do outro, como afirma Bakhtin em seu conceito de exotopia.

Essa construção narrativa depende de uma pesquisa capaz de revelar os mistérios da vida humana “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e

CONNELLY, 2011, p.18). O meu papel nesse processo foi o de reunir os textos e fazer uma colagem de fragmentos objetivando a encenação.

Ao ouvir suas histórias em cena os alunos crescem internamente pois compreendem que o que ele fala, o seu enunciado, tem importância para alguém como Mendes (1995, p. 32) fala: “Ela fala, logo existe, e é por existir que fala” é a linguagem nascendo de um sujeito a quem simultaneamente ela dá existência e isso acaba relacionando a interação da sociedade com a consciência individual.

4.4 Metodologias Ativas

O conceito de metodologia ativa surgiu em meados da década de 90. No entanto essa proposta de educação existe há muito tempo. Paulo Freire, Dewey e Vigotsky já discutiam esses princípios onde o aluno está no centro do aprendizado. Embora o termo abranja um amplo espectro de abordagens diferente, seu ponto principal é centrado no aprendiz. O principal objetivo da aprendizagem ativa é colocar a responsabilidade de aprender nas mãos dos próprios alunos.

Nas metodologias ativas de aprendizagem o professor age como um guia, facilitando o processo e permitindo que os alunos aprendam sozinhos através do uso de diferentes atividades de treinamento ativo. Não há dúvida de que o sucesso de qualquer estratégia de aprendizagem começa com o pensamento e o planejamento de um instrutor consciente.

Existe uma infinidade de benefícios da aprendizagem ativa, dentre eles a assimilação de conteúdo, o desenvolvimento do pensamento crítico e a resolução de problemas. No entanto o interesse maior em trabalhar com metodologias ativas tem a ver com o engajamento do aluno. É importante para a evolução do trabalho motivar e a aprendizagem ativa resulta em maior entusiasmo, melhorando a percepção e as atitudes dos alunos em relação ao seu próprio ensino.

Dentre as estratégias, utilizei a aprendizagem baseada em projetos ou problemas que propõe unir a construção de conhecimento ativo a resolução de problemas. O aluno é provocado a sair da sua zona de conforto para explorar soluções

dentro de um contexto específico e criar projetos. Depois de definido o problema nas inúmeras improvisações feitas em sala, analisados e discutidos dentro do Teatro-Fórum, as equipes fizeram um resumo, buscaram informações, encontraram soluções e apresentaram em sala para discutir e esclarecer todas as dúvidas. Com isso busquei conscientizá-los sobre a importância da continuidade do estudo em casa e como a pesquisa é importante para o conhecimento.

Segundo o psiquiatra William Glasser (1925-2013) o aprendizado ocorre efetivamente após passar por várias etapas (figura 9).

Figura 8- Pirâmide da Aprendizagem - William Glasser



E as metodologias ativas colaboram com esse processo de aprender ensinando. A sociedade atual exige cada vez mais indivíduos críticos, autônomos e capacitados emocionalmente para resolver problemas. No processo da aprendizagem baseada em projetos ou problemas o aluno passa a refletir sobre os conhecimentos ao invés de decorá-los. Como podemos observar nas figuras abaixo:

Figura 9 - Metodologias Ativas (Sala de Aula Invertida 1)



Figura 10 - Metodologias Ativas (Sala de Aula Invertida)



Os alunos chegavam com o conteúdo e o professor com os jogos para tornar a experiência do aprendizado mais divertida e lúdica. Ryngaert (1998) afirma que o jogo é um meio de conhecimento da realidade. É um estímulo propício para transformar o aprendizado do aluno que reconstrói imagens e representa o mundo que habita.

Para Huizinga (2012, p. 16) o “jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”. Na sala de aula invertida o jogo tem um papel fundamental que é o de engajar os alunos com dificuldades. Eles são colocados no mesmo patamar dos outros alunos elevando assim sua autoestima.

A sala de aula invertida prevê que os alunos mantenham o diálogo vivo em torno de algum tema fazendo com que eles continuem a pesquisar mesmo após o encerramento das aulas. Essa metodologia condiz com o que acreditamos no teatro como instrumento de transformação.

No planejamento abaixo vemos um modelo de metodologia ativa a partir da sala de aula invertida:

Figura 11 - Plano de Aula 4 (Metodologias Ativas)

| | | | |
|---|--|---|--|
|  GOVERNO DO ESTADO BAHIA. AQUI É TRABALHO. | | Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes | |
| PROFESSORA: | | Daiane Gama Rocha Tosta | |
| PERÍODO: | | 2º Bimestre de 2019 – 6º ano - Fundamental II | |
| DISCIPLINA: | | Artes | |
| EIXO TEMÁTICO: | | Artes Integradas | |
| TEMA 1: Eu e a Cidade | | | |
| OBJETO DE CONHECIMENTO: Contextos e Práticas | | | |
| AULA 12: Sala de Aula Invertida | | | |
| HABILIDADES PRETENDIDAS: | | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO |
| (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. | | <ul style="list-style-type: none">Seminários interativos e criativos relacionado ao tema. | A avaliação será processual durante o desenvolvimento da aula. |
| REFERÊNCIAS | | | |
| https://diarioescola.com.br/sala-de-aula-invertida/ | | | |
| https://escoladainteligencia.com.br/voce-sabe-o-que-e-a-sala-de-aula-invertida/ | | | |

Ao planejar o seminário os alunos aprendem uma forma nova de contar histórias e de compartilhar o conhecimento estudado levando a interagir com os colegas da sala de forma mais responsável e respeitosa.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27)

Dessa forma contribuímos para o desenvolvimento do aluno pesquisador que pensa na sua comunidade e numa forma para melhorá-la.

4.5 Do narrativo para o dramático

O texto dramático tem sido pouco explorado em sala de aula. No CETCM os alunos nunca tinham lido e alguns nunca foram ao teatro. Essa realidade também é observada nas experiências de Ana Karina do Nascimento Zanin¹⁶ do Prof-Artes/UDESC, Maria Aparecida de Souza¹⁷. Por isso para trabalhar com construção dramatúrgica foi fundamental estabelecer o primeiro vínculo entre o aluno e o texto dramático. Eles leram peças de autores diversos, assistiram uma peça na internet e identificaram a estrutura de um texto dramático.

No começo da escrita o texto narrativo ainda imperava (Apêndice B), pois ao contar a estória eles sempre escreviam em forma de romance. O “texto narrativo” é justificado por Anatol Rosenfeld (1997, p. 18) “Se nos é contada uma estória (em verso ou em prosa), sabemos que se trata de Épica, do gênero narrativo. Espécies deste gênero seriam, por exemplo, a epopeia, o romance, a novela, o conto”.

Na disciplina de Língua Portuguesa os alunos exploram bastante o gênero narrativo e o gênero lírico, mas o gênero dramático era ensinado de maneira superficial. Segundo os profissionais da área, a justificativa era pelo fato deles não terem domínio sobre o gênero e acreditarem que o professor de Teatro cumpriria melhor essa função.

¹⁶ Mestre em Artes pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2916/Ana_Karina_Disserta_o_15014298166289_2916.pdf

¹⁷ La autora es alumna del programa de doctorado en “Lengua y Literatura Catalana y Estudios Teatrales” de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Su investigación se llama: “Dramaturgia de la polifonía: un estudio sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las escrituras dramáticas en el Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona”.

Conhecer a estrutura do texto dramático e sua destinação a representação possibilitou aos alunos escreverem pensando na encenação (Apêndice C, D e E) e ampliou o trabalho de Criação Coletiva contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da escrita e de como essas narrativas pessoais se integrariam a uma narração coletiva onde muitas vozes ecoam em busca da resolução de problemas sociais e culturais.

O termo aqui designado de “texto dramático” é justificado por Anatol Rosenfeld (1997, p.18):

E se o texto se constituir principalmente de diálogos e se destinar a ser levado à cena por pessoas disfarçadas que atuam por meio de gestos e discursos no palco, saberão que estamos diante de uma obra dramática (pertencente à Dramática). Neste gênero, integraria as espécies, como por exemplo, a tragédia, a comédia, a farsa, a tragicomédia etc. (ROSENFELD, 1997, p.18)

Além de contribuir para a escrita, conhecer o gênero dramático inseriu os alunos nas práticas e nas teorias teatrais. Cada aula era uma novidade e eles chegavam ávidos por mais conhecimento e sempre abordavam nos corredores da escola querendo confirmar a repetição das atividades. Como tarefa de casa eles escolhiam novas obras para serem lidas e analisadas, destacando cenas e falas que poderiam enriquecer a escrita coletiva, as vezes utilizando cenas de autores consagrados para fazer as ligações entre as cenas.

Segundo Pavis (2005, p. 10) A adaptação também designa o trabalho dramatúrgico a partir do texto destinado a ser encenado. Todas as manobras textuais imagináveis são permitidas: cortes, reorganização da narrativa, ‘abrandamentos estilísticos’, redução do número de personagens ou dos lugares, concentração dramática em alguns momentos fortes, acréscimos e textos externos, montagem e colagem de elementos alheios, modificação de conclusão, modificação da fábula em função do discurso da encenação.

Ao escolher as obras dramáticas os alunos são convidados a mostrar seus interesses pessoais para os outros colegas levando a uma discussão interessante sobre respeito a diversidade, pensamento livre, além de contribuir para a organização de conteúdos e métodos para o ensino do Teatro dentro da educação básica formal.

As obras podem ser levadas às aulas de teatro pelos alunos ou escolhidas pelo formador. Quando se propõe aos alunos que escolham as obras, é com o intuito de que elas sejam de seu interesse, que eles tenham com essas obras uma relação intelectual e/ ou sensível que lhes dê vontade de partilhar seus gostos e de executar um trabalho de descoberta em torno delas. Se o professor propõe obras, ele escolhe um conjunto de textos que lhe são familiares e representam um amplo leque de possibilidades. É ele então quem decide as induções e introduz no grupo um universo sensível que lhe é próprio ou considera “bom” para a turma. (RYNGAERT, 2009, p. 182 e 183).

Para Ostrower (1987), a natureza significativa se dá no âmbito do sensível, o campo da criação e a busca dos conteúdos significativos, a seleção dentro das perspectivas individuais e coletivas (culturais), são o caminho necessário para a invenção. “Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar” (OSTROWER, 1987, p.9). É dar significados para os eventos relacionados a experiência de viver de cada um. Tanto para as experiências externas quanto para as experiências internas. As várias manifestações da natureza são filtradas no consciente através dos valores culturais. Todas as escolhas vão depender do contexto social no qual o aluno está inserido.


Ao ampliar o repertório cultural dos alunos com obras dramáticas de autores renomados como Shakespeare e Brecht, os alunos começaram a identificar algumas características que diferem os gêneros como por exemplo a escrita em prosa, as indicações de cenário e intenções do autor (didascálias), os recursos de som e luz e os tipos de modalidades do gênero dramático como a tragédia, a comédia e a tragicomédia. Utilizamos dois textos de Shakespeare, a comédia “Sonho de uma noite de verão” e a tragédia “Romeu e Julieta”. Fizemos uma leitura do texto e durante a leitura eles separavam as cenas. Ao final eles identificavam o conflito e o desenlace. De Brecht fizemos a leitura de uma peça didática chamada “aquele que diz sim e aquele que diz não”, pois não houve tempo suficiente para ler a “Exceção e a regra”. São dois autores de épocas distintas, Brecht, dramaturgo alemão do teatro moderno, e Shakespeare, dramaturgo inglês do Teatro Elizabetano bastante presente no imaginário dos adolescentes.

Segundo Martins (2001) a noção de prática teatral não simboliza somente o trabalho do ator, e sim, praticar e idealizar outros pontos de vista que se insere no teatro – iluminação, sonoplastia etc. Com isso os alunos identificaram também os tipos

de profissionais que podem atuar no teatro e se aproximaram deles como uma possibilidade de profissão.

No processo da escrita individual os alunos foram convidados a explorar os diálogos entre os personagens evoluindo também no vocabulário e na ortografia. Para isso foi importante fazer um momento de leitura dramática e para isso escolhemos um texto de Alcione de Araújo, “Caravana da Ilusão”, pois se tratava de um texto curto escrito especialmente para sala de aula como podemos ver no planejamento abaixo:

Figura 12 - Plano de Aula 5 (Leitura Dramática)

| | |
|---|---|
|  | Colégio Estadual Tereza Conceição Menezes |
| PROFESSORA: | Daiane Gama Rocha Tosta |
| PERÍODO: | 2º Bimestre de 2019 – 6º ano - Fundamental II |
| DISCIPLINA: | Artes |
| EIXO TEMÁTICO: | Teatro |

| |
|--|
| TEMA 1: Apreciação teatral e desenvolvimento da oralidade |
| OBJETO DE CONHECIMENTO: Contextos e práticas |
| AULA 15: Introdução à Leitura Dramática |

| HABILIDADES PRETENDIDAS: | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO |
|--|---|--|
| (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dramática do texto “Caravana da Ilusão” de Alcione de Araújo; • Divisão de cenas; • Análise de personagens; | A avaliação é processual durante o desenvolvimento da aula |

| |
|---|
| REFERÊNCIAS |
| https://www.skoob.com.br/livro/42536#_=_ |
| https://www.youtube.com/watch?v=oBn4ha7nSxY |

Após a leitura do texto dividimos as cenas, identificamos as características dos personagens, analisamos a mensagem da peça, a ideia central, cada aluno pode fazer a sua própria avaliação do texto.

Figura 13 - Leitura Dramática "Caravanas da Ilusão", Alcione de Araújo

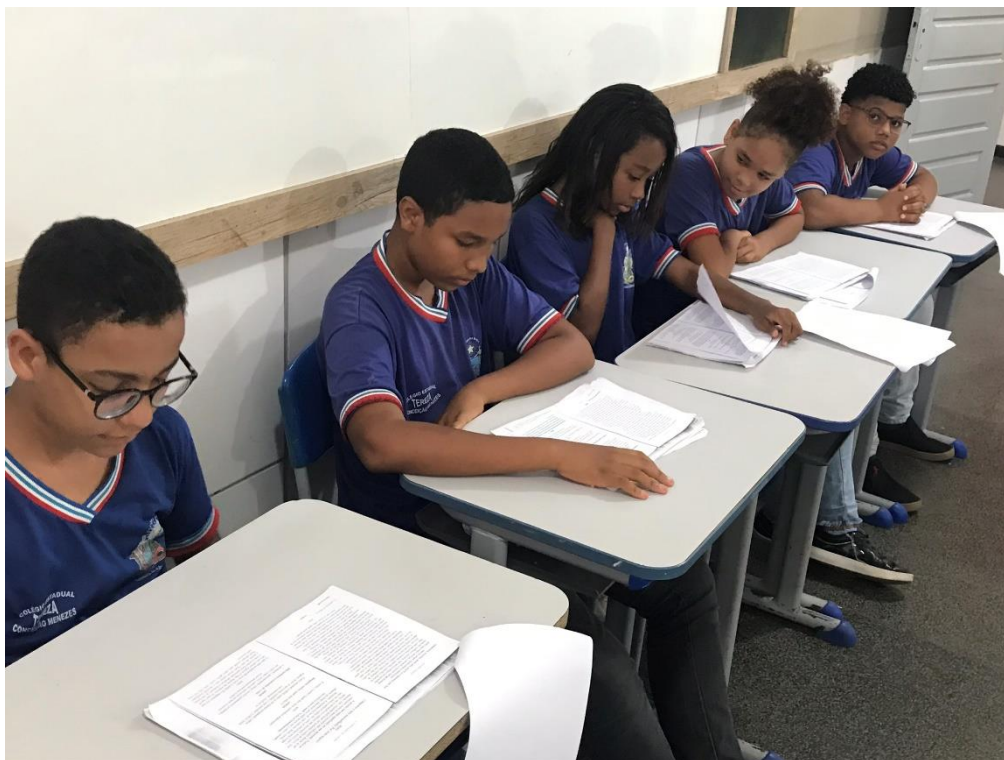


Figura 14 - Leitura Dramática "Caravanas da Ilusão", Alcione de Araújo



5. REFLEXÃO CRÍTICA DO PROCESSO E AVALIAÇÃO

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p.39)

Freire (1996) fala sobre o quanto é importante que o aluno tome consciência de que ele também é sujeito produtor do saber, que o ato de ensinar não significa uma transferência de conhecimento, e que o professor também está inserido neste ciclo formativo onde ambos aprendem e produzem conhecimento.

Transformar os espaços da escola em locais com vida tem sido um desafio e tanto. Acreditar que é possível tem sido a mola propulsora que nos coloca para cima toda vez que algo não sai de acordo com o esperado. A experiência criativa em arte leva os educandos para um processo de (re) construção dos espaços, ressignificando e transformando o ambiente em que estão inseridos e se relacionando com o outro de maneira mais afetiva.

A Criação Coletiva possibilitou aos alunos interagirem com os conteúdos pertinentes ao ensino de Teatro. Nesse processo eles descobriram a origem do teatro, conheceram o termo dramaturgo e a tríade ator-personagem-espectador. Leram obras contemporâneas como “Caravana da Ilusão” de Alcione de Araújo e obras tradicionais como “Romeu e Julieta” de William Shakespeare, além de conhecerem os elementos que compõem a cena teatral despertando seu olhar para as várias profissões possíveis nas Artes Cênicas e sua multiplicidade de conhecimento.

Muitas etapas foram cumpridas nesse processo de Criação Coletiva, desde a concepção artística até a recepção pelo público. Na etapa da Improvisação eles aprenderam de maneira livre e prazerosa vários aspectos que envolvem a arte de interpretar, como a imaginação, a ação e a reflexão. Na segunda etapa, da Escuta Afetiva, os alunos foram orientados sobre a importância da empatia, do questionamento e da assertividade. Entenderam que é importante questionar, mas antes de questionar era interessante organizar o pensamento e ter respeito pela fala do outro, pois ambos comporiam um único movimento cênico. Mesmo com tantos pensamentos diferentes, eles ouviram atentamente e buscaram entrar em um acordo onde todos estariam confortáveis para criar.

Na etapa das Narrativas de Si foi imprescindível o olhar atento do outro para a construção de uma história coletiva. Ao ouvir as histórias dos colegas eles identificaram muitas situações parecidas e perceberam que não estão sozinhos. Dessa forma aprenderam a desenvolver o autocontrole, a não ter pressa em resolver ou responder tudo e que pensar faz parte do processo. O desenvolvimento do autocontrole resulta em realizar as tarefas propostas de forma consciente, evitando as brigas com os colegas por pensar diferente.

As metodologias ativas funcionaram como um estímulo para manter os alunos envolvidos no processo. Com a tecnologia, a juventude desiste muito fácil de coisas que são aparentemente difíceis e exigem um esforço maior. Mas ao se sentir pertencente ao grupo, o aluno consegue colocar seu protagonismo em ação servindo muitas vezes de inspiração para outros colegas pela destreza ao realizar tarefas e pela pro atividade. Além disso, a sala de aula invertida funcionou para a aplicação do conhecimento transformando informação em conhecimento e conhecimento em ação dando sentido à aprendizagem e as vivências.

A última etapa da Narrativa ao Drama os alunos mergulharam nos conteúdos de teatro específicos a dramaturgia, a estruturação de diálogos e ao estímulo a criatividade. Com isso incentivamos a leitura e a escrita melhorando outros pontos importantes da vida escolar do aluno. Ao longo das avaliações na escola identificamos que a maior dificuldade dos alunos era ler e interpretar os enunciados das questões e como consequência a nota baixa, a auto estima baixa e o desinteresse pelo estudo. Ao transformas os diálogos das improvisações em texto acrescentando novas histórias reais ou ficcionais, autorais ou não os alunos foram estimulados a procurar novos caminhos para resolver os problemas. Com isso melhorou a ortografia, a originalidade e o interesse pelo estudo voltou a fazer parte da rotina diminuindo também a evasão escolar.

A escrita dramatúrgica construída durante as aulas tem feito os alunos saírem desse papel de observador para o protagonista da sua própria história dentro da escola. Durante muito tempo eles acreditaram que eram apenas meros absorvedores de conteúdo, cujo professor era o centro do ensino. Porém com o trabalho desenvolvido durante o ano com a finalidade de construir um texto dramático que estabelecesse relações com suas vivências dentro e fora da escola, eles puderam perceber e compreender que quem faz a trajetória do conhecimento é o próprio aluno. Ele precisa saber aonde quer chegar para construir a ponte que o levará até o seu sucesso na aprendizagem.

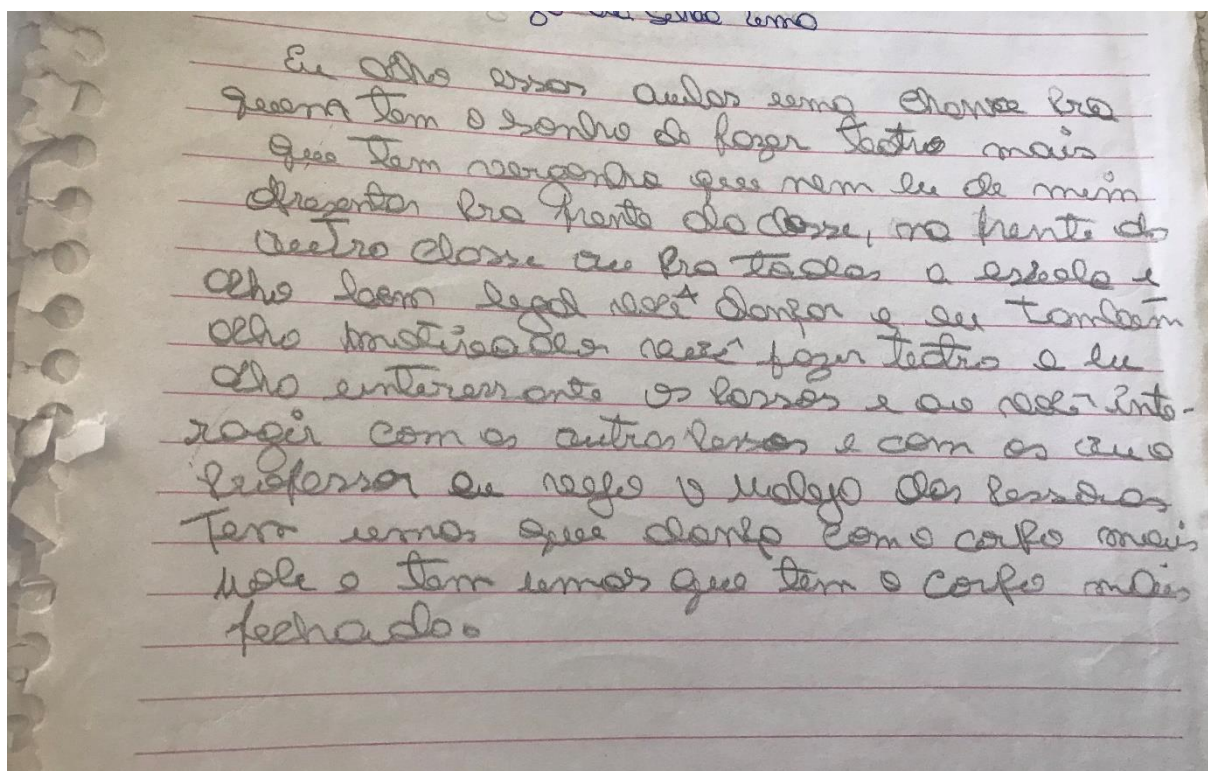
O teatro está conectado e presente em todas as aulas, pois ao dialogar com qualquer assunto ele transforma uma simples explanação de conteúdos em algo prático que o auxilia na compreensão de mundo. Além de construir narrativas de si, os alunos aguçaram os seus sentidos para os saberes fundamentais para a nossa existência. A escuta afetiva do professor para assuntos saídos de uma memória afetiva do aluno o faz se sentir pertencente a escola e consequentemente a sociedade, possibilitando relações sociais positivas em sala de aula, trabalhando em grupo e valorizando as contribuições dos alunos.

A escrita dramatúrgica, consolidado pela execução de todo os passos do processo, possibilitou aos alunos compreender que os autores não precisam de um momento mágico de inspiração ou de um talento nato, mas o produto final é fruto de todo um processo, pois se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa e se

o aluno permitir, o ambiente lhe ensinará tudo. Por isso o processo precisa de encontros significativos entre pessoas, objetos e lugares.

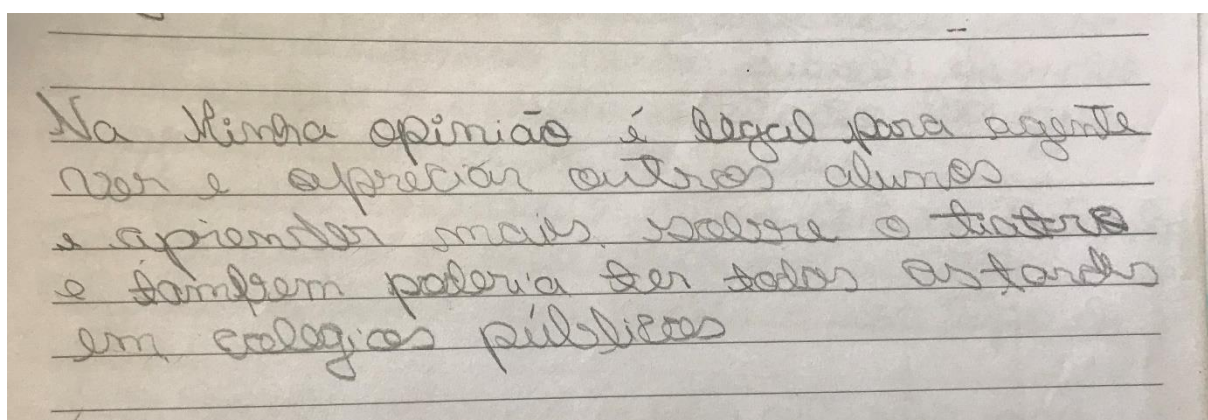
A avaliação processual serviu como termômetro para compreender o que de fato estava sendo compreendido por parte dos alunos e como eles estavam relacionando os conteúdos de Teatro com as outras disciplinas. Durante os questionários, alguns alunos deixaram claro que não gostavam das atividades, mas que não queriam ficar sem fazer. Já outros alunos estavam muito envolvidos no processo e conseguia perceber o quanto as aulas de Arte na escola abria novos caminhos para o conhecimento. Muitos reclamaram da falta de estrutura da escola, de materiais importantes para o teatro, de aulas de campo, idas ao teatro e da apresentação ser feita para toda a escola. Esse é um passo importante a ser dado pela instituição, fortalecer os projetos e os vínculos estabelecidos entre o professor e o aluno para que isso solidifique o prazer pelo estudo independentemente de onde e com quem estiver. É valorizar o aluno e seu trabalho dentro da escola. Assim como no Teatro é fundamental que tenhamos ao menos um ator e um espectador, na escola é assaz necessário a presença do professor e do aluno.

Figura 15 - Avaliação das aulas



Nesse depoimento é possível perceber a importância de trabalhar com arte e desenvolver a criatividade desses alunos, pois eles se sentem pertencentes ao ambiente escolar, ressignificando assim o seu jeito de ser estar no mundo. Além disso, através do teatro os alunos conseguem compreender as diferenças e aprende a respeitá-las.

Figura 16 - Avaliação das aulas de Teatro na escola



Apreciar o outro, como relatado no depoimento acima é o que existe de mais belo no mundo. Ao apreciar o outro geramos empatia, gentileza, respeito e acima de tudo, humanidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre Teatro e Educação tem sido investigada por muitos estudiosos da área principalmente pelo seu poder de transformação. Através do teatro é possível estabelecer conexão com o outro, com a escola e com a sociedade ampliando a nossa bagagem cultural, fortalecendo vínculos e possibilitando um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem. Ao inserir o aluno no universo teatral, o professor contribui de maneira significativa para sua formação cognitiva, motora e psíquica.

As reflexões resultantes dessa pesquisa levantam questões da realidade que permeiam a minha prática pedagógica e me fazem refletir sobre o meu posicionamento enquanto professora de Teatro da escola pública. Por muitas vezes deixei o desânimo conduzir minha experiência em sala. Não tanto pelo espaço físico, ou pela falta de material, mas principalmente pela falta de interesse dos alunos e colegas de profissão. No entanto compreendi que não existem receita pedagógicas, antes é preciso que eu reflita sobre a minha prática e busque novos modos de encantar o aluno, porém o primeiro a encantar-se deve ser o professor. A educação acontece principalmente pelo exemplo, e quando o aluno compreende que o professor ama aquilo que ele faz, começa um questionamento interno e uma vontade de conhecer e amar aquele assunto também. O Teatro enriquece o processo formativo do aluno e do professor levando-o a refletir sobre suas atitudes dentro e fora do ambiente escolar.

Durante o estudo percebi muitos momentos espontâneos onde os alunos por iniciativa própria traziam textos escritos por eles para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. A maioria estava escrito na sua forma narrativa, mas alguns já começaram a compreender o processo de construção dramatúrgica. Porém é preciso continuidade. O processo de escrita exige um amadurecimento de ideias, mas o incentivo foi de grande valia para o desenvolvimento do processo. Além disso os alunos se divertiram construindo personagens, argumentos e situações que poderiam ser exploradas para uma apresentação cênica.

Nesse processo foi muito importante a troca entre eles, pois ao transformar uma história individual em história coletiva foi preciso muito debate, conexão e concordância entre as partes envolvidas. As vezes era necessário abdicar do seu texto em prol do texto do outro, pois para o grupo era o texto que mais tinham nuances e situações dramáticas. Esse exercício de abandonar o seu para fortalecer o outro transformou a sala num grupo democrático e unido legitimando as boas ideias trazidas pelos alunos. Por isso o Teatro é necessário dentro da escola pública, pois ele mistura ficção e realidade fazendo com que todos sejam capazes de refletir e se ver nas ações do outro.

Para enriquecer o processo fiz uso das metodologias ativas e identifiquei uma forte capacidade de contribuição para a linguagem teatral, pois ambos exigem do

aluno uma participação mais ativa, autônoma e reflexiva. Com isso foi possível levar conteúdo da escola para casa e trazê-lo de volta ressignificado, analisado e revelando um alto nível de satisfação dos alunos que vivenciaram verdadeiramente todas as etapas. Eles se sentiram capazes, acolhidos e de grande importância para a escola.

O uso dos jogos serviu para que os alunos compreendessem suas infinitas possibilidades e não apenas para o divertimento. Com os jogos teatrais foi possível desenvolver noção espacial, auto expressão, criatividade, raciocínio lógico e acima de tudo a compreensão dos alunos para a importância do processo. Dessa forma eles não ficaram frustrados com a falta do produto (o espetáculo). Esse é um ponto da pesquisa que precisa ser revisto, pois para os alunos faltou a parte mais esperada, mostrar para a comunidade escolar o fruto do seu trabalho. Algumas turmas apresentaram dentro da própria sala para os colegas que estavam envolvidos no mesmo processo.

Como professora preciso estar sempre motivada em sala de aula para que isso reflita no desempenho dos alunos. A motivação foi uma das preocupações desde o princípio. Isso porque os alunos estão desmotivados com o ambiente escolar. A tecnologia tem tomado conta dos pensamentos e de todo o espaço livre do aluno. É preciso cativá-los diariamente para o fazer teatral. Tornando o processo significativo e conectado com sua realidade.

Nessa perspectiva é importante encontrar prazer no que faz e transmiti-lo naquele conhecer tornando assim o processo de criação coletiva para a construção do texto teatral harmonioso, pois são muitas vozes compondo um texto único.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Antônio. *A gênese da Vertigem: o processo de criação de O Paraíso Perdido*. 2002. Dissertação – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, SP.

_____. *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. 2008. Tese – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, SP.

ARY, Rafael. *A função dramaturgia no processo colaborativo*. 2011. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

ARSLAN, L. M, IAVELBERG. *Ensino de Arte*. São Paulo: cengage Learning, 2007.

BARBOSA, A. M. *As mutações do conceito e da prática*. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido. Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, fundação nacional de artes Funarte.

_____. *Jogos para atores e não-atores*. 12ª Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

CARVALHO, Sérgio de. *Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia do Latão*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009.

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

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERNANDES, Sílvia. *Grupos teatrais: anos 70*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O mundo, hoje, v.21).

IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. **Jogos teatrais na escola pública**. Revista Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, São Paulo jul/dez 1998

KOUDELA, I. D. *Jogos Teatrais*. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Lacan, J. (1987). *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

LESSING, G. E. - *Dramaturgia de Hamburgo*. Seleção Antológica. 2005.

MAGALDI, S. *Iniciação ao teatro*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986 (Série Fundamentos)

MARTINS, Marcos A. Bulhões. *Encenação em jogo: Espaço e fragmentos de textos como ponto de partida*. Dissertação de Mestrado, ECA/USP, 2001.

MARTINS, Marcos A. Bulhões. *O Professor como mestre encenador. Os fundamentos do laboratório de encenação de UFRN*. Anais da Abrace, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004. p.128.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

NICOLETE, Adélia. *O que é a dramaturgia?* São Paulo: Universidade de São Paulo; Doutoranda; Professor Orientador: Maria Lúcia de S. B. Pupo. Dramaturga e Professora.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 187 p. Ilus.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos. dicionário de teatro*. ed. perspectiva, são paulo, 2003.

PUPPO, Maria Lúcia s. B. *Além das dicotomias. Anais do seminário nacional de arte e educação*: 15ª edição. Montenegro/RS, 2000.

REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos Teatrais na Escola*. – 1 ed. – São Paulo: Diarte, 2002.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

RYNGAERT, Jean Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. Ed. Martins, fontes, são paulo, 1998.

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon: Henri Wallon inovou ao colocar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor*. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

VELOSO, Caetano. *Dom de Iludir. Totalmente demais*. Philips, 1986


VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 1979.

APÊNDICE A

(Questionário aplicado aos alunos do 6º e 7º anos no início das aulas no ano de 2020)

| | |
|---|---------------------|
|  | QUESTIONÁRIO |
| Nome – | |
| Série – | |

1. O que é Teatro?

2. O Teatro na escola é importante? Por quê?

3. Você gosta das aulas com Improvisações Teatrais? Por quê?

4. Você acredita que as aulas de Teatro na escola podem melhorar o seu desempenho escolar? Por quê?

5. Você já leu um texto dramático?

6. Quais as suas expectativas para a nossa apresentação de Teatro?

APÊNDICE B

Título: A menina do cálculo

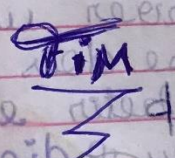
Personagem: Mariane, 14 anos
mora na Pituba. Ela é baixinha, morena, magra, cabelo bem cacheado. Ela gosta muito de cálculo e matemática.

Personagem: Maria Clara, 14 anos
mora na Bela Vista. Ela é baixinha, branca, magra, cabelo liso. Também gosta de matemática.

Texto

Era uma vez a menina Mariane. Ela gostava muito de matemática. Na escola dela, havia uma prova de matemática. Se duas pessoas passassem, poderiam fazer essa prova. Era muito difícil. Chegou o dia da prova. O pessoal fez a prova. 3 dias depois, o resultado passou. Três pessoas da sala de Mariane, Mariane, Maria Clara, Jorge. O professor colocou 3 nomes no papel. Se podia tirar dois pontos por quem ia competir contra. Saíram Mariane e Maria Clara. Maria Clara não gostava muito de Mariane. Em um discussão que teve com ela no passado.

Ta Mariana ficou muito feliz sabe
 que passou mais no mesmo tempo
 triste ao saber com quem o empate
 duas passou. Chegou o grande dia
 da competição Mariana teve muito
 Confiança. As duas sentadas nos meses
 pra ver quem respondia mais perguntas
 5 minutos de Mariana e 5 de Maria Elene
 Em 5 minutos Maria Elene respondeu ~~2~~ ~~perguntas~~
 perguntas em 5 minutos Mariana
 respondeu 19 perguntas Maria Elene
 não aguentou a perda começou a
 gritar no sala e foi retirada do sala
 Mariana muito feliz com mesmo a
 de curso com Maria Elene deixou ela triste e deu
 mais sempre o de em 5 min

Fim


APÊNDICE C

(Texto escrito pelos alunos do 7º ano C)

CLIENTE – (Gritando) Garçone!

FUNCIONÁRIO – (com humildade) O que a senhora gostaria de pedir?

CLIENTE – Eu quero um Yakissoba.

FUNCIONÁRIO – Ok. Vou trazer para a senhora.

CLIENTE – Vê se não demora, pois estou com muita fome.

(Alguns minutos depois)

FUNCIONÁRIO – Desculpa senhora, mas eu perdi o talão onde estava anotado o seu pedido. Poderia confirmar?

CLIENTE – (arrogante). Que incompetência! Eu vou querer um Yakissoba... Y-A-K-I-S-S-O-B-A e desta vez vê se não esquece ou perde novamente o talão.

(Minutos depois o funcionário chega com o yakissoba)

FUNCIONÁRIO – Aqui está senhora, aproveite!

CLIENTE – (experimenta e faz cara de nojo) Eca, esse yakissoba está horrível. As verduras estão cruas, as carnes estão secas e o macarrão está duro e frio.

FUNCIONÁRIO – (Gritando em direção a cozinha) Cremilda, a comida está ruim!

CLIENTE – Onde está a dona desse estabelecimento? Quero ela aqui e agora.

FUNCIONÁRIO – (assustado) Não, Não precisa...vamos resolver isto com calma.

CLIENTE – (Irritada) Se você não chamar ela eu vou processar vocês. Vou dar uma queixa.

(Entra o chefe nervoso)

CHEFE – Que gritaria é essa no meu restaurante?

CLIENTE – A sua funcionária me serviu comida crua e gelada.

CHEFE – Como assim Pamela? Você não serviu a cliente direito. Venha aqui que precisamos conversar. (Fala para a cliente) só um instante, senhora.

FUNCIONÁRIO – (preocupado) mas chefe...

CHEFE – Mas nada, quem vai falar aqui sou eu

(O chefe leva ela um pouco distante da mesa)

FUNCIONÁRIO – mas é que...

CHEFE – (gritando) cala a boca que eu estou falando. Não sei onde estava com a cabeça quando aceitei te contratar...sempre você né?...sempre você fazendo as coisas erradas. Já estou cansado de tantos prejuízos por sua causa.

CLIENTE – Ei...eu estou aqui...não vai resolver o meu problema.

CHEFE – Só um momento senhora...já vou te servir corretamente. (Fala para a funcionária). Você sabe quem é aquela senhora ali? Você precisa fazer as coisas corretamente. Se soubesse quem ela é não agiria desse jeito, mas você nunca teve jeito de funcionária. Eu devia estar louco quando te contratei.

FUNCIONÁRIO – Mas...

CHEFE – Não te mais nem menos. Você está demitida!

(A funcionária sai correndo)

APÊNDICE D (Texto escrito pelos alunos do 7º ano D)

JOÃO – (Chorando) Alô, Vítor, preciso falar com você.

VÍTOR – Oi João. Primeiro se acalme, pare de chorar e respire. Agora me conte o que aconteceu.

JOÃO – Eu reuni todos aqui em casa num almoço.

VÍTOR – E isso é algo para você ficar tão triste assim?

JOÃO – Não Vítor...até aí tudo bem, mas hoje eu revelei para a minha família que eu sou gay.

VÍTOR – E como eles reagiram?

JOÃO – Meu pai começou a dar risada. Minha mãe só chorava e meus irmãos me olhando com cara de nojo como se eu tivesse uma doença contagiosa.

VÍTOR – E você deixou eles falarem assim com você?

JOÃO – Claro que não. Primeiro eu tentei acalmar minha mãe, mas ela não queria que eu encostasse nela. Depois eu tentei conversar com meu pai e sabe o que ele disse? Que nunca se sentiu tão humilhado em toda a vida. Como ele iria sair na rua agora? Que seria motivo de chacota na família, no trabalho, na rua...que todo mundo avisou a ele que eu precisava de uma surra para falar igual a homem, mas ele nunca levou isso a sério. Que iria me levar ao psicólogo e logo eu estaria curado... (pensativo) mas curado de que se eu não estou doente? Será que eu sou tão horrível assim?

VÍTOR – Calma meu amigo. Não fique tão triste assim. Eles precisam de um tempo para se acostumarem com a ideia. Eles te amam, só não sabem como lidar com essa situação.

JOÃO – Eu não vou aguentar. Já pensei várias vezes em acabar com a minha vida, mas achei que quando assumisse de fato o que eu sentia as coisas começariam a melhorar, mas pelo visto ele vai me colocar para fora de casa.

VÍTOR – Não acredito nisso! Eles são seus pais e deveriam te amar incondicionalmente.

JOÃO – Mas a realidade é outra Vítor. Minha mãe está sem falar comigo desde aquele dia. Meus irmãos me ignoram...já me bloquearam em todas as redes sociais. Eu não fui mais para a escola depois daquele dia. Eles saem e trancam as portas. Já pensei em fugir, mas não consigo sair daqui.

VÍTOR – Você quer que eu vá te ajudar? Não posso te convidar para morar aqui porque você sabe né? Meu pai não aceita nossa amizade. Acha que você não é boa influência...mas eu nunca vou te abandonar. Pode contar comigo. Se precisar de dinheiro...eu tenho umas economias.

JOÃO – Não sei nem o que pensar. Meu mundo virou de cabeça para baixo. Na verdade, eu sempre soube disso e por isso adiei por tanto tempo essa revelação. Sabe que não como nada há dias...além de não conseguir engolir a comida eu não consigo sair do quarto.

VÍTOR – Essa situação não pode continuar assim. Vou falar com nossa professora para conversar com sua mãe. Quem sabe ela não consegue amenizar a

situação? Mas nada como o tempo, meu amigo, ele é o guardião de todas as mágoas. Tenha paciência que as coisas se resolverão.

(Barulho de porta abrindo)

JOÃO – Vítor, meu pai chegou...preciso desligar.

VÍTOR – Não desligue...deixe no viva voz para eu ouvir a conversa.

JOÃO – Certo...ele vai entrar aqui agora.

(Deixa o celular no viva voz na cama. Seu pai entra com um cinto na mão)

JOÃO – (Assustado) Pai...o que você vai fazer?

PAI – Vou te ensinar a ser homem. Já deveria ter feito isso a muito tempo, mas fui deixando pra lá achando que o tempo iria resolver, mas não...não vou deixar você envergonhar nossa família.

(Liga o som e coloca uma música bem alta. Começa a bater no filho com o cinto. Enquanto isso no celular, Vítor está desesperado)

VÍTOR – (gritando) João...joão...joão...

PAI – Agora você vai aprender a ser macho, seu viadinho filho da puta...a culpa é de sua mãe que sempre tratou vocês como se fossem um bibelô.

JOÃO – Para pai, por favor! Eu não vou aguentar...(gritando) socorro...socorro...ele vai me matar.

PAI – Não vou matar não, mas vou deixar você todo quebrado pra nunca mais pensar besteira.

(o pai bate cada vez mais forte. João desmaia, o pai não percebe e continua batendo até cansar.)

PAI – Abre o olho macho. Abre o olho pra ver como é que se faz.

(o pai se dá conta que ele está desmaiado)

PAI – João...João...acorda João...abre o olho menino.

(Nessa hora a mãe entra em casa e desliga o som)

MÃE – Carlos, o que você fez? Você matou nosso filho?

PAI – (desesperado) não mulher...eu só dei uma coça nele.

MÃE – Mas tem dias que ele não come...ele não aguentou...você matou ele...você matou ele...você matou nosso filho.

(A mãe desesperada abraçada ao filho, chorando copiosamente)

MÃE – Me perdoa meu amor...eu não soube cuidar de você. A culpa é toda minha.

(A cena vai escurecendo...fica somente a chama de uma vela mostrando a cara do pai atônito)

APÊNDICE E (Texto escrito pelos alunos do 7º ano B)

Um dia Luna estava decidida a contar aos seus pais que estava em um relacionamento com um garoto, e imediatamente Luna desceu as escadas e chamou seus pais para contar uma notícia inesperada.

LUNA – Pai, mãe, venham aqui.

PAI – O que foi minha filha?

LUNA – Eu tenho um assunto importante para contar.

MÃE – O que tem de tão importante para nos contar?

LUNA – Pai, mãe...eu estou namorando!

MÃE – Ohhh minha menininha cresceu (abraça Luna)

PAI – (Desconfiado) Quem é? Quando nós vamos conhece-lo? Quanto tempo vocês já estão juntos? Ele é de qual família?

LUNA – Posso trazer ele aqui hoje a noite?

MÃE – Hoje? Então vou correr para preparar um jantar. O que ele gosta de comer?

LUNA – Qualquer coisa mãe. Vocês vão gostar dele. Vou falar com ele sobre o nosso jantar. Vai ser um dos dias mais felizes da minha vida.

(Então Luna foi para o seu quarto para convidar seu namorado para o jantar. Ela estava muito animada...Tempos depois, já de noite, batem à porta. O pai abre a porta e encontra um rapaz negro com flores na mão. Ele pega as flores e fecha a porta)

PAI – (Surpreso) Muito obrigado! (Grita para Luna) Filha...chegaram flores. Acho que é para você.

(Luna desce correndo e abre a porta)

LUNA – Oi amor! Desculpa meu pai...ele não sabia que era você. Entre.

PAI - (Atônito) Esse é o rapaz que você estava esperando filha?

LUNA – (felicíssima) sim pai...esse é o Renan, meu namorado.

PAI – (visivelmente irritado) Esse é o seu namorado?

LUNA – Sim pai...esse é o Renan, meu namorado.

PAI – (fala ao ouvido da filha) Mas ele é muito diferente de você minha filha.

LUNA – Mas pai, que bobagem. Só porque ele é negro?

RENAN – Acho melhor ir embora, Luna. Você não conversou direito com eles.

LUNA – Mas o que eu precisava ter dito.

PAI – Que ele é negro.

LUNA – Mas que importância tem isso pai?

PAI – Toda importância do mundo. Tá vendo que ele não é o cara certo para você?

LUNA – (decepcionada) Pai, eu não estou acreditando no que estou ouvindo. Quanto preconceito! Nós só temos a cor da pele branca.

PAI – mas filha, você ainda é muito nova e não entende nada da vida. Ouça seu pai. Eu tenho mais experiência que você.

MÃE – (tentando acalmar os ânimos) Marcos, vamos pelo menos conhecer o rapaz. Vamos jantar com tranquilidade.

PAI – Está bem. Vamos jantar.

(Durante o jantar ninguém falou nada. Comeram em silêncio. AO final do jantar o pai resolveu fazer uma pergunta)

PAI – E então Renan, o que você faz da vida?

RENAN – Estou estudando direito.

PAI – Pelo menos está fazendo alguma coisa que preste.

LUNA – (Repreendendo o pai) pai

(Ao final do jantar, Renan se despede e a filha fecha a porta)

PAI – Pode terminar esse namoro amanhã. Você não é mulher para ele.

LUNA – Pai, a gente não manda no coração.

PAI – Manda sim. Veja sua mãe. Casou comigo por insistência do pai e olha como nós somos felizes.

LUNA – Mas eu não sou minha mãe.

PAI – Deveria ser. Ela é muito mais inteligente. Não quero mais conversa. Amanhã pode terminar esse namoro.

(Luna sai chateada e decidi ir embora de casa. Sai na calada da noite e vai para casa de Renan. No dia seguinte o pai bate na porta do quarto)

Pai – (batendo na porta) Luna...Luna?

(Abre a porta e percebe que ela fugiu de casa. A cena congela)