



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**NOTAS SOBRE A INICIAÇÃO TEATRAL DE ADOLESCENTES**

BENTO CARVALHO DE LIMA FILHO

João Pessoa  
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

## **NOTAS SOBRE A INICIAÇÃO TEATRAL DE ADOLESCENTES**

BENTO CARVALHO DE LIMA FILHO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), na linha de pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Orientador: Prof. Dr. Erlon Cherque Pinto

João Pessoa

2018

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

L732n Lima Filho, Bento Carvalho de.

Notas sobre a iniciação teatral de adolescentes / Bento  
Carvalho de Lima Filho. - João Pessoa, 2018.  
77 f.

Orientação: Erlon Cherque Pinto.

Dissertação (Mestrado) UFPB/CCTA.

1. Artes - Ensino e aprendizagem. 2. Montagem teatral -  
Adolescentes. 3. Jogos teatrais. 4. Dramaturgia. I.  
Pinto, Erlon Cherque. II. Título.

UFPB/BC

BENTO CARVALHO DE LIMA FILHO

**NOTAS SOBRE A INICIAÇÃO TEATRAL DE ADOLESCENTES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Linha de pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Aprovado em: João Pessoa-PB, 05/06/2018

Banca examinadora:

*Erlon Cherque Pinto*

Prof. Dr. Erlon Cherque Pinto (Orientador)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*Paulo Roberto Vieira de Melo*

Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo (Examinador Interno)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*Maria Claurênia Abreu de A. Silveira*

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira  
(Examinadora Externa)  
Universidade Federal da Paraíba

## DEDICATÓRIA

O dedicar meu é assim  
Ao pai Bento e à mãe Vitória  
Aos irmãos de sangue  
E à Norma, esposa de tanta história  
Às filhas Carolina, Camila e Catarina  
Prelúdio de minha memória.

Aos meus Avós que se foram  
Deixando eterna melancolia  
No baú de antigamente  
O cordel minha Vó lia  
Quarteto eu te dedico  
Essa posterior nostalgia.

O dedicar meu também é  
Aos Mestrados o pulsar do coração  
Aos Professores Doutores  
A busca plena da solução  
Somos Atos de Responsabilidade  
No Teatro dos Jogos e da Encenação.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus – força divina que nos transporta.

A Bento Carvalho e Maria Vitória (meus pais), Ascendino Paulino, João Batista, Amélia Neta, Wilson, Gerson e Edson (irmãos) tios, tias, primos, primas, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas.

Pela compreensão e dedicação no olhar voltado à educação da esposa Norma Dias, que divide comigo e mais três filhas: Carolina, Camila e Catarina, a nossa paz vivencial.

Aos amigos de longos anos de amizade: Kennedy, Toinho, Raimundo, Cleudimar, Sílvio, Orlando, Chico, Geraldo (Santos e Jorge), Beto (Quirino e Black)... e tantos outros que se fazem presentes em meu coração.

Ao ilustre Prof. Dr. Paulo Vieira, um incansável guerreiro em defesa do Ensino de Arte, amigo e conselheiro.

Pela paciência e sabedoria do caríssimo orientador: Prof. Dr. Erlon Cherque Pinto, a quem profundamente sou por demais grato no ápice deste trabalho.

À estimada amiga no Yoga e no Teatro, Prof.<sup>a</sup> Dra. Claurênia Silveira.

Aos atores e atrizes do Grupo de Teatro Circo Sem Pano – (GTCSP), especialmente ao elenco do Espetáculo Teatral Auto da Compadecida, em memória de Kleyton Cruz.

Ao pessoal do Teatro Ednaldo do Egypto e do Centro Estadual de Arte, especialmente aos seus coordenadores (Hermano e Laura).

Com aplauso aos atores-jogadores da montagem do espetáculo teatral 'O Quinto Império do Mundo' no ano de 2016.

Ao poeta Nilson Condé, meu primeiro diretor pelo Grupo de Teatro Boca de Forno.

Ao Mestre em Jornalismo e Ator, Ítalo Rômany.

À Danielle Menezes, desburocratizando o Serviço Público.

Aos amigos Fernando Abath e Luciana Dias, firmes na Plataforma Brasil.

Aos professores do Mestrado, tão presentes no ato e no jogo do saber: Dr. Paulo Vieira, Dr. Erlon Cherque, Dr. Guilherme Schulze, Dra. Paula Coelho, Dra. Carolina Dias e Dr. José Tonezzi.

E agradeço aos Mestrandos (Quando já dizia Paulo Vieira) "Essa não é uma turma é um elenco". Carlos, Ingrid, Samara, Williams, Lu, Fabíola, Aline, Diogo, Celly, Amanda, Lane, Itamira e Leide. Juntos enfrentamos risos e lágrimas, brindamos, vibramos com as vitórias conseguidas no decorrer do curso, obrigado de coração.

A nossa pátria é o mundo inteiro. A nossa lei é a liberdade. Temos apenas um único pensamento, a revolução nos nossos corações.

**Dario Fo (1926-2016).**

O diálogo teatral requer um encadeamento próprio, porque deve ser transmitido pelo ator.

**Sábato Magaldi (1927-2016).**

## RESUMO

Esta pesquisa envolve uma reflexão sobre a iniciação crítico-estético e teatral de adolescentes. Dentre outras etapas, figura o contato dos alunos com a literatura dramática de 'O Quinto Império do Mundo', de Paulo Vieira. O *lócus* da pesquisa corresponde ao Curso de Montagem Teatral (CMT) no Teatro Ednaldo do Egypto (TEE) em parceria com o Centro Estadual de Arte (CEARTE). O público-alvo compõe-se de alunos da Rede Pública e Privada de Ensino da cidade de João Pessoa-PB. O objetivo da proposta é sistematizar de que maneira as relações entre os alunos, em torno de um elemento ou finalidade comum (a criação teatral), gera cooperação entre os mesmos em meio às etapas (práticas de jogos e texto teatral) voltadas à ampliação cognitiva, crítico-estético e teatral. O processo criativo configura-se a partir dos exercícios realizados no referido curso, fundamentado no trabalho desempenhado por Ingrid Koudela no seu livro 'Jogos Teatrais'. Para compreender a cooperação entre os membros do grupo, busca-se a ideia de arte enquanto responsabilidade, no olhar de Mikhail Bakhtin. Em termos de aspectos metodológicos, trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. O resultado esperado é a transição da dimensão individual à esfera coletiva, ou seja, a montagem teatral resulta da necessária cooperação pressuposta no 'Ato Responsável' construído entre os participantes ao longo da elaboração criativa.

**Palavras-chave:** Aluno Adolescente. Ato Responsável. Dramaturgia. Jogos Teatrais. Montagem Teatral. Teatro-Educação.

## RESUMEN

Esta investigación involucra una reflexión sobre la iniciación crítico-estética y teatral de adolescentes. Entre otras etapas, figura el contacto de los alumnos con la literatura dramática de 'O Quinto Império do Mundo', de Paulo Vieira. El lusus de la investigación corresponde al Curso de Montagem Teatral (CMT) en el Teatro Ednaldo do Egypto (TEE) en asociación con el Centro Estadual de Arte (CEARTE). El público objetivo se compone de alumnos de la Red Pública y Privada de Enseñanza de la ciudad de João Pessoa-PB. El objetivo de la propuesta es sistematizar de qué manera las relaciones entre los alumnos, en torno a un elemento o finalidad común (la creación teatral) genera cooperación entre los mismos en medio de las etapas (prácticas de juegos y texto teatral) orientadas a la ampliación cognitiva, crítico-estético y teatral. El proceso creativo se configura a partir de los ejercicios realizados en dicho curso, teniendo como fundamento el trabajo desempeñado por Ingrid Koudela en su libro 'Jogos Teatrais'. Para comprender la cooperación entre los miembros del grupo, se busca la idea de arte como responsabilidad, en la mirada de Mikhail Bakhtin. En términos de aspectos metodológicos, se trata de una investigación cualitativa, del tipo investigación-acción. El resultado esperado es la transición de la dimensión individual a la esfera colectiva, es decir, el montaje teatral resulta de la necesaria cooperación presupuesta en el Acto Responsable construido entre los participantes a lo largo de la elaboración creativa.

Palabras claves: Estudiante adolescente. Acto Responsable. Dramaturgia. Juegos Teatrales. Montaje Teatral. Teatro-Educación.

## ABSTRACT

This research involves a reflection about critical-aesthetic and theatre initiation of teenagers, by the contact with the dramatic literature of 'O Quinto Império do Mundo', by Paulo Vieira. The research locus is the Curso de Montagem Teatral (CMT) in the Teatro Ednaldo do Egypto (TEE) in partnership with the Centro Estadual de Arte (CEARTE). The target audience is composed of students from the Public and Private Teaching Network of the city of João Pessoa-PB. The objective of the proposal is to systematize how students' relationships, focused on a common element or goal (stage a play), generate cooperation among them during the steps (practice of theatre games and performing the drama) seeking to achieve cognitive, critical-aesthetic and theatre knowledge. The creative process is based on exercises done in the course, based in Ingrid Koudela's book 'Jogos Teatrais'. The idea of art as responsibility, according to researchers of Mikhail Bakhtin, was used to understand the cooperation among the members of the group studied. In terms of methodological aspects, this is a qualitative research, type research-action. The expected result is the transition from the individual dimension to the collective one. In other words, a theatrical production results from the need for cooperation on the "Responsible Act" constructed between the participants during the creative elaboration.

**Keywords:** Teenager Student. Responsible Act. Dramaturgy. Theatrical Games. Theatrical Setting. Theatre-Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO-PRÁTICO DA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
2.1 Ato Responsável a partir do pensamento de Bakhtin e a criação teatral .....	13
2.2 Os Jogos Teatrais e os exercícios de preparação cênica.....	16
<b>3 MÉTODOS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO CURSO DE INICIAÇÃO TEATRAL .....</b>	<b>28</b>
3.1 Etapas do Trabalho .....	29
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>32</b>
4.1 <i>Lócus</i> e participantes da pesquisa .....	33
4.2 Tipo de pesquisa .....	34
4.3 Questionários e entrevistas .....	38
4.4 Os alunos participantes .....	40
<b>5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....</b>	<b>42</b>
5.1 Exame da produção falada e escrita.....	42
5.2 João e Maria: uma história a ser contada.....	44
<b>6 A DRAMATURGIA DE ‘O QUINTO IMPÉRIO DO MUNDO’ .....</b>	<b>57</b>
<b>7 A PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL .....</b>	<b>63</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos compreender a construção do relacionamento entre adolescentes no processo de iniciação teatral. Com este intuito, abordamos a experiência de cooperação entre os integrantes pela aproximação com o 'Ato responsável', de Bakhtin (2010). A proposta abrange a experiência de formação crítica e estético-teatral direcionada ao grupo de alunos adolescentes inscritos no Curso de Montagem Teatral (CMT) aliado ao Centro Estadual de Arte (CEARTE) e ao Teatro Ednaldo do Egypto (TEE), ambos localizados na cidade de João Pessoa, Paraíba-PB.

A presente dissertação vincula-se ao Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), na linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes, promovida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para cumprir o propósito apontado, recorreremos às indicações metodológicas com base no Ensino de Teatro. Os Jogos Teatrais tornaram-se matriz na idealização dos exercícios gestuais, corporais e textuais. De acordo com esta perspectiva, os enunciados sobre o 'Ato responsável' influenciam a reflexão sobre as improvisações realizadas a partir da leitura do texto teatral 'O Quinto Império do Mundo', de autoria do dramaturgo e professor, Paulo Vieira.

O foco deste estudo, intitulado 'Notas sobre a iniciação teatral de adolescentes', consiste em analisar a prática do processo criativo do CMT na perspectiva de desenvolver no aluno adolescente as suas potencialidades artísticas em meio aos procedimentos de formação de si e do outro, simultaneamente. Dessa maneira, somente ao superar a perspectiva individual, poderá conceber um personagem necessariamente receptivo às interferências (ações e reações) dos demais atores-jogadores também enquanto formuladores de personagens cujas existências dependem dos demais.

Nas defesas de conclusão do Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) ocorridas no mês de agosto de 2016, no Centro de Comunicação, Turismo e Artes – (CCTA) Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), percebemos a importância do estudo sobre a Pedagogia Teatral ao demonstrar a autocrítica dos mestrandos. E assim sendo, uma reorganização de sua prática –

um exercício de auto formação da reflexão e da prática concomitantemente e em interação. Por intermédio deste programa, o docente busca a sistematização de sua ação pedagógica. E, notamos a ampliação promovida pela fundamentação teórica das propostas trabalhadas e praticadas no seu dia a dia escolar.

A pesquisa em pauta é empírica e se caracteriza como uma abordagem qualitativa e exploratória. Optamos pela pesquisa-ação, em virtude de ser uma metodologia científica dialética e que nos aponta certa afinidade com o propósito de o pesquisador se tornar participante do grupo a ser estudado. Orientamos esta pesquisa em torno da seguinte questão: como analisar a eficácia da ação pedagógica de formação crítica, estética e teatral de adolescentes envolvidos no CMT? Para responder tal indagação, buscamos possíveis pontos de contato com a leitura do ensaio escrito pelo filósofo russo Bakhtin (2010) denominado 'Para uma Filosofia do Ato Responsável'.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO-PRÁTICO DA PESQUISA

### 2.1 Ato Responsável a partir do pensamento de Bakhtin e a criação teatral

Cada representação não suprime, mas simplesmente especializa a minha responsabilidade pessoal. O reconhecimento-afirmação real de tudo aquilo de que serei representante é um ato meu pessoalmente responsável.

Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin é um pensador reconhecido mundialmente por suas contribuições para os estudos da linguagem. O autor provocou debates que, de diferentes maneiras, interferiram e continuam interferindo nos temas linguísticos, literários e nas demais disciplinas das Ciências Humanas. Neste contexto, fazemos referência à arte, considerando tais reflexões válidas para a área Teatro em termos de formulação estética específica. Portanto, entendemos linguagem na condição de sistema organizado e característico da língua. E, também, em uma concepção mais ampla, em termos de codificação estruturada de signos em interação, a exemplo de expressões teatrais (dramaturgia e encenação).

Diferente de um tratamento exaustivo do pensamento bakhtiniano relacionado ao recorte da obra especificada, buscamos elencar aspectos em direção à deliberação da responsabilidade do aluno adolescente. Este que se encontra na iniciação teatral, formando consciência. Formação e consciência abrangem participação coletiva nas possibilidades da montagem de um espetáculo e, conseqüentemente, os componentes transcendem a vaidade pessoal porque precisam estar atentos ao outro. Dito de outro modo, manifesta-se uma relação de complementaridade imprescindível à cena em seu aspecto imaterial e único.

Tratamos de considerar o adolescente na condição de ator-jogador, despertando o olhar para a cidadania e seu entusiasmo, compromisso, responsabilidade e dever. Neste ponto, traçamos conexão com a leitura do texto 'Para uma Filosofia do Ato Responsável' de Bakhtin (2010) para entender a

dinâmica da formação teatral baseada nos participantes e no convívio entre eles. O dever que desejamos pôr no jogo das relações de grupo é aquele como se expressou o pensador russo, que não possua “um conteúdo definido e especificamente teórico” e também porque “não existe um dever científico, estético etc., nem tampouco existe um dever especificamente ético [...] tudo que é válido dá fundamento relativamente à sua validade” (BAKHTIN, 2010, p.47).

Dentre outras possíveis interpretações para a ideia bakhtiniana de dever, destacamos o campo semântico de categoria de atos, ações em processo ou ato efetivamente realizado (incluindo pensamento e sentimento), certa atitude de consciência. Deste modo, a formação do adolescente no Curso de Montagem Teatral (CMT) coordenamos com o dever no sentido da formulação de uma postura de convicção voltada a torná-lo disponível, receptivo e agente no fazer teatral. Sobre a vivência teatral do aluno adolescente, consideramos a atividade teatral e os conflitos (incômodos, bloqueios e/ou inseguranças) específicos da faixa etária.

Enfocando os processos de formação, o presente estudo compõe-se em uma dimensão dupla: pesquisa e ação, esforço necessário ou urgência no estímulo à convivência em grupo e cidadania por meio de ações educacionais voltadas à crítica social, política e estético-teatral. Logo, os alunos adolescentes assumem a responsabilidade de construir suas participações e experiências sociais coordenadas com seus desejos, potencialidades e limitações nos exercícios propostos. Ou seja, dentro da colaboração necessária à elaboração dos personagens e das técnicas de montagem teatral desenvolvidas pelo CMT.

Acreditamos que, por meio do fazer teatral, o aluno adolescente possa desenvolver a autoconsciência crítico-estético conforme a estruturação proveniente da vivência do jogo teatral. Diante da diversidade de jogos praticados no CMT, elegemos o princípio ordenador da proposta: o ‘Ato responsável’, de Bakhtin (2010). Estabelecemos o ponto de mudança: o adolescente passa de coadjuvante a ator-jogador em sua própria história ao atravessar a dimensão da tendência pedagógica tradicional liberal contida no Ensino de Teatro na escola (ênfase na transmissão e memorização de conteúdos desvinculados da prática social) e se permitir ao exercício da arte de interpretar num tradicional palco de um teatro (prática relacionada à teoria, exercício das práxis em seu potencial

crítico, estético e teatral).

Neste sentido (experimentação da cena e em cena), há contato com os conteúdos da área Teatro e destacamos as possibilidades de apropriação e transformação conforme as realidades de cada ator-jogador. Entretanto, é possível indicar elementos de contato com a tendência pedagógica 'Crítico-Social dos Conteúdos' de Luckesi (1994) ao considerar imprecisa ou inoperante uma oposição entre cultura erudita e popular. Em lugar disso, o processo de apreensão nesta perspectiva (Crítico-Social dos Conteúdos) contempla a transição da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado.

Desse modo, se por um lado, há relação de continuidade entre conteúdos e a experiência concreta do aluno, por outro, capacitar estes atores-jogadores em termos de potencial de análise crítica implica em ruptura na medida em que gera superação de experiências, estereótipos e pressões difusas da ideologia dominante. Considerando o assunto se tratar de Ensino da Disciplina Teatro, vale lembrar que a raiz etimológica do termo teatro denota "lugar de onde se vê". Por isto, é possível compreender que o objeto teatral relaciona o espaço, a plateia e o elemento visto. Além disso, "se vê" pode ainda remeter ao significado de imagem refletida implícita em "ver a si mesmo através da representação".

Diferente de uma escolha aleatória, a opção de passar da sala de aula para o palco italiano<sup>1</sup> implica em intervenção (discussão, troca de experiências, ideias e técnicas) e interferência (a partir do registro em dicionário: conjunto de fenômenos provocados no espaço pelo encontro entre dois sistemas de onda da mesma natureza física, seja de origem mecânica, acústica ou eletromagnética). Presumimos que o contato direto com os materiais teatrais (palco italiano, plateia, texto dramático, técnicas envolvidas na prática da cena) proporciona o movimento dialético: da continuidade (ligação) entre o conteúdo (teatro) e a experiência prática do estudante à ruptura (corte) com estereótipos, combate à restrição dos modelos ideológicos de dominação e ampliação da experiência corrente.

Para refletirmos sobre a formação crítico-estético e teatral de adolescentes no processo de criação em torno do texto teatral 'O Quinto Império do Mundo', de Paulo

---

<sup>1</sup> "No palco italiano, a ação e os atores ficam confinados numa caixa aberta frontal ao olhar do público[...] cuja posição de audição e de observação é privilegiada. Este tipo de palco organiza o espaço de acordo com o princípio da distância, da simetria e da redução do universo a um cubo que significa o universo inteiro pelo jogo combinado da representação direta e da ilusão." (PAVIS, 2007, p.133).

Vieira, o palco italiano torna-se material constituinte da *práxis* teatral (prática e teoria em interação) em si mesma porque os atores-jogadores-adolescentes apresentam vínculos específicos entre si (de cada ator para com os outros atores) com o espaço-teatro em relação às técnicas (atuação, luz, cenário e figurino), plateia, texto teatral e o processo de criação. Concebemos, no entanto, um contexto adequado e único no qual se estabelecem condições e situações próprias ao teatro (palco italiano e atuação teatral) e, fora do qual, a configuração é desprovida de sentido ou descaracterizada.

## **2.2 Os Jogos Teatrais e os exercícios de preparação cênica**

Dando continuidade a esta seção, refletiremos sobre os exercícios de preparação cênica, por meio de 'Jogos Teatrais', de autoria de Koudela (1990). Ingrid Dormien Koudela, professora e pesquisadora, é uma das personalidades brasileiras bastante referendadas no trato dos Jogos Teatrais. Além disso, ela traduziu publicações da pesquisadora estadunidense Viola Spolin, material este voltado aos jogos e às improvisações teatrais, com mais especificidade no campo pedagógico. Sobre a improvisação teatral, Spolin (1998, p. 3) nos explica que:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco e de improvisar e que também aprendem através da experiência e que ninguém ensina nada a ninguém e quando o ambiente é permissível, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo se permitir o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.

Tomando por base o trecho acima, entendemos que o panorama teatral apontado se alia à decisão do interessado, à técnica de improvisação, ao engajamento, experimentação e influência do meio. É possível concluir que o teatro, por intermédio da improvisação, pode auxiliar os procedimentos de ensino-aprendizagem dos alunos desde que com corretas orientações e específicos objetivos. Por este argumento e pelo traço metodológico da obra 'Improvisação para o teatro', da autoria de Spolin (1998), decidimos aliar esta obra à outra 'Jogos Teatrais' escrita por Koudela (1990), conforme os objetivos da presente investigação. Os Jogos Teatrais relacionam-se com a improvisação teatral na medida em que:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1998, p.4).

O jogo teatral, considerando o pensamento de Spolin (1998), é um jogo de construção da forma estética. Por conseguinte, o jogador estabelece com outros jogadores uma relação de trabalho, em que toda a imaginação desenvolvida no processo envolve discernimento. Neste ponto, traçamos aproximação com o 'Ato Responsável' nas práticas que permeiam cada encontro. Jogam crianças, jovens e adultos, especificamente, sendo o nosso caso, o trabalho com jovens (adolescentes). Diante da nossa observação, Koudela (1990, p. 78) afirma que:

O adolescente é um marginalizado do teatro brasileiro. Raras são as peças dirigidas especialmente a essa faixa etária. Os espetáculos infantis lhes são monótonos e carentes de significado [...] A maior parte da população disponível para o teatro está deliberadamente fora de seu alcance.

Tendo em vista o pensamento de Koudela (1990), talvez seja possível refletir sobre esta ausência em relação ao adolescente, seja na condição de espectador, seja enquanto ator. Contudo, a falta de representação do adolescente implica também em lacuna na autoconstrução de sua identidade e inserção política, social e estético-teatral. Porém, a constatação da autora torna-se instigante ao estimular interações entre jogos, atos responsáveis e possibilitar a encenação com alunos adolescentes do texto dramático 'O Quinto Império do Mundo'. Ainda que exceda os limites da nossa averiguação uma abordagem específica sobre faixas etárias, vale indicar que o termo adolescente é alvo de ponderações em diversos campos de conhecimento e ainda se apresenta aberto às reformulações.

No artigo 'Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública', de autoria dos médicos Peres e Rosenberg (1998) encontramos indícios de uma revisão de literatura sobre o assunto. A reflexão

demonstra esforço para superar a concepção cientificista acerca da separação absoluta e polarizada entre agente e objeto. Deste modo, o estudo parece tentar romper uma falsa oposição entre ambos, especialmente, na tendência de naturalizar o processo de adolescência, conferindo-lhe um caráter universal. Dentre outros méritos, consideramos a interação sociocultural de indivíduos. Para os autores:

Nesses últimos anos, e, mais especificamente, a partir de fins da década dos oitenta, estamos observando esforços interdisciplinares, ainda que incipientes, no sentido de analisar criticamente a construção social do conhecimento sobre adolescência e adolescente na área da saúde, com vistas a lograr a apreensão da questão como totalidade concreta, historicamente constituída, articulando as várias dimensões (biológica, psicológica e sociocultural) e níveis (individual/singular, particular e sociedade) que envolve. (PERES & ROSENBERG, 1998, p. 60).

Considerando a experiência do presente pesquisador com atores-adolescentes em formação teatral, que supera a marca de uma década, os integrantes desta faixa etária tendem a apresentar uma característica em comum: colocar a própria vontade a frente da razão. Em outras palavras, o momento de transformações (biológicas, psicológicas e socioculturais) parece destacar a face sensível dos atores-jogadores conforme eles passam a compreender o próprio corpo e suas relações com os demais.

De acordo com a leitura do artigo de Peres e Rosenberg (1998), refletimos sobre a transição ou lugar 'entre' referenciais de infância e idade adulta. É possível depreender que a concepção sociológica de juventude (em lugar da ênfase no paradigma biomédico) seja propícia ao aprendizado diante das regras entendidas como negociação. Portanto, se a prática teatral se constitui por meio de (e em meio ao) caráter social, notamos pontos de contato entre a dimensão sociológica e a dinâmica desta estética artística. E também, a própria juventude em seu processo de construção de valores. As regras são colocadas e o jogo ganha sentido na compreensão e formulação mútua dos atores-jogadores envolvidos.

Logo, o caráter social da atividade teatral compreende o conflito, parte constituinte da mediação entre professor e alunos. Ao lidar com a diferença, o ator-jogador desenvolve a conciliação entre individual e coletivo. No caso do

Ensino de Teatro, o objetivo comum de formular a encenação (ou o engajamento na atividade de jogo com regras) coopera para estabelecer o equilíbrio entre o participante e as relações de grupo. Cada integrante da equipe contribui com uma parte para o funcionamento compartilhado do todo.

Paradoxalmente, as personagens devem apresentar identidades para que adquiram credibilidades. No entanto, a encenação incorpora o específico e o geral ao mesmo tempo. Para estabelecer os relacionamentos, ocorrem variados níveis de conflitos e acordos na chegada dos alunos, no olhar na cena e no ato de representar. Os Jogos Teatrais correspondem à função de facilitador para lidar com o conflito mediante o respeito às regras pelas quais cada um dos atores-jogadores saiba assimilar o outro.

Destacamos a passagem à alteridade pela observação, pela sensibilidade e pela vivência dos erros e acertos acontecidos no processo. A definição de regras estrutura o funcionamento da atividade jogo teatral e o próprio sentido de comunidade (comunhão de valores pelo grupo e legitimação de acordo para a convivência). Neste sentido, acreditamos que os pontos-de-vista são discutidos e respeitados. A condição para o acontecimento do jogo é a própria regra, mesmo diante de circunstâncias inesperadas ou desconhecidas.

O limite distancia-se da imposição porque se vincula à proposta de comunidade indiscernível da ação teatral e ao acordo entre os atores-jogadores inseridos em uma atividade comum (compartilhada pelos membros). Os Jogos Teatrais promovem a interação entre o ator-jogador e o professor-coordenador e se desenvolvem estágios de percepção em torno de problemas sugeridos (pelo coordenador) e soluções formuladas (pelos jogadores). Valores como reciprocidade, engajamento e cumplicidade permitem uma aproximação com nossa leitura de atos responsáveis porque extrapolam um conteúdo específico ao se apresentar em termos de atitude de consciência.

Assim, entendemos que alunos e professor participam do jogo (estrutura da atividade teatral e característica de comunidade) para atos responsáveis na cena e na vida ao estabelecer a disponibilidade ao outro pela aceitação da diferença. Desse modo, as regras do jogo implicam em aprendizado e superação dos próprios limites. A disponibilidade ao outro pela mediação das regras do jogo pode se coordenar com elementos da tendência pedagógica 'Crítica-Social dos

Conteúdos' escrita por Luckesi (1994). Neste sentido, confrontamos a experiência do ator-jogador e os conteúdos (problemas sugeridos pelo professor-coordenador) à distância necessária ao olhar crítico frente a estereótipos. Para compreender a dinâmica do jogo e das regras, cabe considerar que:

Qualquer jogo tradicional é realizado a partir de certo número de regras, aceitas para colocá-lo em movimento. As regras estabelecidas entre os jogadores determinam uma relação de parceria, que implica observação de determinadas leis que asseguram a reciprocidade dos meios empregados para ganhar. Há, portanto, acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação. [...] A tensão desempenha no jogo um papel fundamental. Ela significa incerteza, acaso. A solução do problema implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a improvisação espontânea de ações para vencer o imprevisto. [...] (KOUDELA, 1990, p.47-48).

Acreditamos que, no encontro entre pessoas que têm enquanto foco um determinado “jogo”, surge a necessidade de “normas” que possam definir “vencedores ou perdedores”. Para isto, tratando-se de teatro, esta vitória (condição de vencedor) implica em um processo de aprendizagem que inclui o outro grupo, ou seja, “os que perderam”. É importante aqui destacar que vencer e/ou perder afasta-se da lógica competitiva de sucesso/fracasso, constituição de hierarquias (superioridade ou inferioridade) e/ou da exclusão de menos competentes. Em lugar disso, marcamos a cooperação entre os envolvidos pelo auxílio mútuo na construção da solução para os problemas.

No jogo teatral, vencer e perder proporcionam condições indispensáveis à estruturação interna (subjativa) dos atores-jogadores e externa (intersubjetiva) entre os mesmos. Desta forma, isto aponta o princípio pedagógico vivenciado pelo aluno que vai fazer com que ele possa de certa maneira contribuir com o aprendizado obtido na realização de um curso teatral e na sala de aula passa a criar possibilidades no seu exercício discente. Recusamos a preponderância de vencedores sobre perdedores no palco das ações dos Jogos Teatrais. Isso porque as regras adquirem contorno pedagógico ao estabelecer ampliação cognitiva nos atores-jogadores pela construção de relacionamentos entre individual e coletivo (identidade e função no grupo).

Os atores-jogadores exercitam o olhar crítico na mesma proporção que desempenham atos responsáveis (nas atitudes de compreender e compartilhar) e

alteridade (conjunto das ideias colocadas enquanto regras). Esta via de entendimento apontará um caminho, digamos assim, uma abertura na cena e na própria confecção de montagem de um espetáculo teatral. Para esclarecer esta “abertura da cena”, também uma ampliação cognitiva, refletimos que:

No sistema de Jogos Teatrais distinguimos diferentes níveis de utilização da regra. Inicialmente, o próprio jogo tradicional é utilizado como recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação de ludicidade. [...] normalmente, os jogos tradicionais são utilizados no início do trabalho como forma de encontro e aquecimento. [...] A função mais importante que o jogo de regras cumpre no processo é parâmetro claro que gera confiança necessária para jogar o jogo. Quando o indivíduo percebe que não existe imposição de modelos ou critérios de julgamento e que o esquema é claro, ele deixa de lado o medo de se expor (subjetivismo) e participa da ação conjunta. [...] O sistema de Jogos Teatrais se fundamenta no jogo regrado, sendo que as regras estabelecidas têm por último objetivo libertar a espontaneidade. O Jogo Teatral é ilimitado por sua própria natureza. (KOUDELA, 1990, p.48-49).

A regra de um sistema de jogos onde cada ator-jogador respeita seu companheiro de trabalho e se autodetermina em atitudes de grupo, simultaneamente. E, assim sendo, o grupo a qual nos referimos é formado por adolescentes, momento caracterizado por transformação ou “entre lugar” da infância à idade adulta em seu aspecto sócio-histórico e cultural. De certa maneira, talvez seja possível refletir sobre a atividade teatral em termos de metáfora social e estética que permite ao jovem “ensaiar” ou “testar” posturas em um ambiente controlado.

Portanto, recuperamos a ideia da raiz etimológica do termo teatro na denotação “lugar de onde se vê”, ou seja, a atividade teatral permite ao ator-jogador refletir sobre si mesmo e outros em interação. Para isso, os Jogos Teatrais inseridos na proposta são utilizados de forma a convocar os integrantes à participação nas decisões e nas ações das cenas. A comunhão torna-se base central para que a peça seja efetivada e os atores-jogadores se comprometam numa articulação de mudança de si (indivíduo) pela colaboração com o outro (coletivo).

E, ainda, sobre o contexto do adolescente, Koudela (1990, p.78) chama atenção para o fato de que os jovens dedicavam várias horas semanais à

programação de mídias de massa (espectadores de rádio ou televisão). Ela conclui que este jovem vivia muito mais tempo em volta destes equipamentos do que passavam na escola. Já naquela época (especificamente décadas de 70 e 80), havia preocupação sobre os impactos da televisão para a sociedade e a referida autora se perguntava como agir diante daquela realidade.

E, assim, se já tínhamos esse acervo tecnológico naquele período, agora nos posicionemos em relação aos jovens do século XXI, rompendo barreiras das comunicações visuais e auditivas, informatizadas e online? A televisão torna-se produto 'superado e folclórico' em várias situações - conteúdos ou programas abertos ou exclusivos para assinantes disponíveis na internet podem ser vistos em telas de computadores, tablets e celulares, por exemplo. Ao aplicar o pensamento de Koudela (1990) sobre o tempo dedicado à televisão no panorama recente, destacamos o abuso dos celulares ultramodernos pelos jovens, mais em evidência o adolescente, que concentra boa parte de seu tempo ao mundo virtual - redes sociais e navegação por sites, mesmo em tempo de aula.

Construir alternativas para a massificação tecnológica constitui-se em uma das nossas inquietações e motivação para o trabalho em teatro com os alunos. Em lugar da passividade na reprodução do padrão ideológico dominante na produção de massa, o jogo teatral traz o debate com a comunidade de envolvidos e a sociedade em geral, baseado nas interações entre aluno-jogador-ator e professor-jogador-diretor. Tratamos da coordenação de um trabalho que requer regras bem elaboradas em situações ou dinâmicas variadas.

Porém, Koudela (1990) nos ensina que o teatro, enquanto ação pedagógica, corresponde à sistematização do saber para sua transmissão e interação entre individual e coletivo. Ainda que a atividade teatral apresente certa característica aparentemente assemelhada aos meios de comunicação em termos de difusão de mensagem para um grupo, trata-se de um jogo teatral, também com o espectador, por sua amplitude dialética, com possibilidade de crítica. E esta abertura para o questionamento do senso comum combinada à inclusão do outro consiste no elemento diferencial do âmbito teatral. Vejamos:

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e

comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade. (KOUDELA, 1990, p.78).

No passado, já se indicava certa tendência à postura de passividade atribuída ao telespectador. Por outro lado, a apropriação da televisão pela dinâmica teatral, na condição de adereço e de reflexão dos problemas de improvisações de cena, foi importante num determinado momento, por ocasiões diversas serviu de sátira e outras textualizações nos mais típicos jogos. Para este questionamento, Desgranges (2003) na sua obra 'Pedagogia do Espectador' compreende a mídia televisiva em termos de relação de consumo. Deste modo, é possível refletir que os conteúdos e metas dos veículos de comunicação direcionam-se para o uniforme e homogêneo, pois as mentalidades iguais compram mais produtos e oferecem maior rentabilidade, ou seja:

Os valores da televisão são os do mercado, tendo em vista que seu objetivo principal é fazer vender produtos e serviços, de maneira que, regida pelo máximo lucro, pouco ou nada avalia os conteúdos e procedimentos estéticos utilizados para manter a atenção do espectador. (DESGRANGES, 2003, p. 39).

O pesquisador Desgranges (2003) é um dos teóricos que tem uma boa parte dos seus escritos voltada ao ensino-aprendizagem, mais especificamente no campo teatral. Dentre suas publicações, ele contribui para discernir o componente de 'comunicação' próprio ao teatro do funcionamento da 'comunicação de massa'. No teatro, o aspecto de comunicação implica em diversificar possíveis compreensões e visões de mundo. No entanto, a comunicação de massa diz respeito a eliminar as diferenças e valorizar o parâmetro quantitativo vinculado ao descarte em detrimento da qualidade (marcada pelo intuito de agregar valor e estimular competências).

As observações de Koudela (1990) sobre a mídia televisiva denunciam a padronização de comportamentos e atitudes na passagem da concepção de único ou particular implícita na identidade para a generalização do consumo. Dentre outras implicações, o valor do item de mercado restringe-se à circulação comercial destinada a satisfação imediata e esgotamento para reposição. Diferente disso, a formulação artística parece reverberar exatamente em torno da diversificação e da tensão entre camadas ou redes de sentido voltadas à afirmação da identidade

e sua reformulação pela interação com demais indivíduos e intercâmbio com outras criações artísticas. Ainda sobre o telespectador, a autora acrescenta:

Sem formular uma compreensão e análise daquilo que vê, o público identifica no gesto pasteurizado seus modelos. Uma análise da interferência negativa dos conteúdos dos programas para a formação do jovem não esgota ainda o problema, que reside na atitude passiva que a audiência durante horas a fio gera no indivíduo. (KOUDELA, 1990, p. 78).

Nos dias de hoje, além da preocupação em torno da televisão, notamos que há uma programação em direção aos nossos jovens, na maioria das vezes sem uma qualidade cultural. Até o teatro, voltando às observações de Koudela (1990, p.78), quando cita que “raras são as produções teatrais que contemplam em seus conteúdos um olhar voltado aos nossos adolescentes.” E, alinhado com a busca das especificidades e complexidades destes jovens fora e contrário à padronização das mídias, nosso trabalho está voltado aos alunos adolescentes, pela metodologia dos Jogos Teatrais enquanto exercício de preparação de cenas.

Dentre os significados para o verbete ‘lúdico’ no dicionário Michaelis (2015) consta “3. PEDAG. Relativo às brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo.” Ainda que as definições de palavras apresentem função diversa da análise, pressupomos que tal registro documente indícios do imaginário coletivo de certa época sobre o termo consultado. Assim, o conceito de ‘lúdico’ ligamos, por sinonímia, a ‘brincadeiras e divertimentos’. Consequentemente, por antonímia, ‘seriedade e aborrecimento’. Se os sinônimos indicam liberação de tensão ou relaxamento, também negam os contrários (seriedade e aborrecimento).

A consulta ao mesmo dicionário indica o verbete ‘sério’ como “importante”, dentre outros sinônimos. Em vista disso, por analogia, entendemos que ‘brincadeira’ apresenta relação de antonímia com o termo ‘importante’. Porém, notamos juízo de valor negativo atribuído à atividade lúdica pela ideia de ‘não importante’. Além disso, chama atenção ainda a parte final da concepção de “instrumento educativo” atribuída à palavra ‘lúdico’, porque a ideia de ‘instrumento’ implica em considerar que o lúdico apresenta existência secundária (apenas para promover a educação). Dessa maneira, destacamos o valor educativo da própria atividade lúdica. Ou seja, a diferença é que nesta última formulação (valor

educativo da atividade lúdica), reconhecemos a autonomia da expressão lúdica.

A dimensão lúdica corresponde à instância na qual se encontra a ação teatral. Portanto, o teatro configura-se como prática educativa. A sistematização e teorização deste campo de estudos constitui a Pedagogia do Teatro. Desgranges (2011, p. 21) considera que: “um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa.” Dentre outros fatores, talvez, o ‘desafio’ alegado pelo estudioso implique em desnaturalizar (naturalidade construída na sociedade industrial voltada à produtividade).

O julgamento de valor negativo atribuído à expressão lúdica (não importante) e sua existência secundária (para promover a educação) consolidado no imaginário popular. Diante deste panorama, dentre outras leituras, observamos a desvalorização imposta pela indústria cultural sobre elementos de individualidade ou mesmo aspectos populares e artesanais. A lógica de dominação parece funcionar de maneira a afirmar a configuração de cultura de massas, ou seja, a homogeneização de mentalidades e comportamento em torno do consumo de mercadorias. Desse modo, em lugar da qualidade, destacamos concepções quantitativas de produção.

De outra forma, voltadas ao âmbito qualitativo, na nossa concepção cênica, a vocação educativa manifesta-se na realização dos jogos enquanto exercícios de construção da obra cênica e a formação do aluno adolescente. Desse modo, constitui-se a tentativa de superar a cisão entre ator-jogador e objeto do conhecimento. Para isso, destacamos o entendimento de que o ator-jogador realiza uma ação sobre o elemento em foco, mas ele (o ator-jogador) também sofre ação ao ampliar sua visão de mundo pela interação com este outro. Concluímos que o processo de conhecimento concilia momentos de distância ou separação com graus de aproximação e mistura.

Nos Jogos Teatrais, a dialética entre distância-separação e aproximação-mistura dá-se, por exemplo, no revezamento do grupo nas funções de jogadores e observadores. Isso porque o observador também é agente, cabe a ele avaliar se as regras foram cumpridas e se o problema obteve solução. Pela mediação do professor-coordenador, desenvolvemos as condições para a experimentação

(aproximação-mistura) conciliada ao exercício crítico e ampliação do universo do indivíduo (distância-separação). O engajamento do educando na formulação de ideias determinará a sua condição de ator-jogador diante do trabalho no palco e enquanto reflexão sobre a cidadania.

Para além do potencial inspirador do pensamento de Desgranges (2011), conjecturamos que apresenta indicações em torno dos contornos estruturais fundamentais à semântica e à epistemologia do campo da Pedagogia Teatral. Isso ocorre na medida em que as reflexões do autor contribuem para a superação do valor negativo atribuído ao divertimento (não sério) na realização lúdica teatral ao estender a face educativa do teatro à interação entre palco e plateia:

Esta mudança na construção da cena ressalte-se, está diretamente relacionada com a modificação que se dá na comunicação entre palco e plateia, pois este teatro moderno se vale de todos os elementos constituintes da cena para criar signos visuais e sonoros que desafiem e estimulem a imaginação e a atitude produtiva do espectador. (DESGRANGES, 2011, p.35).

Os alunos adolescentes, em interação com os Jogos Teatrais, encontramos diante de várias possibilidades de valorização e organização de sentimentos e gestos em experiências que capacitarão a sua atuação no palco e também na vida, pressuposto da atividade cênica por sua característica de relacionamento entre componentes e grupos. Assim, o elemento lúdico assume função diferente de uma distração ou desprovido de valor. Ao admitir a condição de jogador e também de público, há formação de interações empenhadas na diversificação das qualidades entre os participantes.

Assim, os Jogos Teatrais estão constituídos em procedimento metodológico para formular situações com exercícios voltados à construção da dramaturgia e da *mise-en-scène* (colocar em cena ou encenação). Na apresentação, a plateia é estimulada a assumir atitude produtiva pela crítica: a imaginação comprometida com a análise (signos verbais, visuais e sonoros) e o espetáculo se constitui ato de aprendizagem aos nossos alunos adolescentes. Ressaltamos que aprender implica na apreensão de conteúdos, mas também na apropriação e modificação deste capital cultural. Compreendemos que os participantes se tornaram atores no sentido de agentes dos próprios caminhos.

Firmamos uma possibilidade de relacionamento pela cooperação em superação da competitividade.

### 3 MÉTODOS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO CURSO DE INICIAÇÃO TEATRAL

Esta seção visa compreender a metodologia empregada. Os procedimentos resultam de várias elaborações e culminância do Curso de Montagem Teatral (CMT), inspirados nos jogos, conforme os autores e obras especificadas sobre o tema. O CMT é um curso de iniciação teatral, pelo qual já passaram diversos atores que atualmente fazem parte de elencos dos mais distintos grupos da cidade de João Pessoa-PB. Várias experiências foram colocadas em cena, com mais ênfase para os espetáculos teatrais: ‘As Meninas da Minha Rua’,<sup>2</sup> ‘No Meio do Caminho Entre o Riso e a Dor’, ‘Auto da Compadecida’ e ‘Os Mortos Também Falam’.

No primeiro texto, montado no ano de 2011, de autoria de Geraldo Jorge, o elenco foi formado por oito componentes (com a participação de sete meninas). Esta experiência serviu de alicerce para os primeiros passos para a efetivação dos Jogos Teatrais com atores-adolescentes. Raciocinamos que, num período de conhecimento mútuo, realizamos ajustes e adequações entre os exercícios e a abordagem com os participantes e a peculiaridade da idade e contexto cultural.

Em 2012, numa tarefa de construção coletiva no processo dramatúrgico, criamos o espetáculo ‘Minha História, Minha Vida’,<sup>3</sup> com quinze atores-adolescentes. Naquele momento, a maioria dos jovens buscava o teatro para exercitar segundo suas próprias palavras “o potencial criativo na cena teatral”(Informação verbal). Tal experiência indicava o potencial dos estudantes que antes só conheciam o teatro pela literatura. No CMT, eles podiam unir teoria e prática num palco tradicional de teatro.

No terceiro espetáculo, montado no ano de 2013, sob o olhar crítico de ‘No Meio do Caminho’, de autoria do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade, trabalhamos com dois gêneros teatrais: a tragédia (associada à dor) e a comédia (marcada pelo riso). Por se tratar de um poema com poucas palavras, destacamos o compromisso dos atores-jogadores motivado pela consulta sobre o poeta

---

<sup>2</sup> É um espetáculo que precisou ser readaptado, com o nome de “As Meninas da Minha Rua”, uma homenagem ao grande quantitativo de mulheres inscritas no CMT no ano de 2011, onde o seu nome original é “Os Meninos da Minha Rua”, escrito por Geraldo Jorge no ano de 1982.

<sup>3</sup> Foi um espetáculo que recebera este nome em decorrência do projeto federal “Minha Casa, Minha Vida”. Associando uma comparação ao mesmo, cada participante contou sua própria história e construímos coletivamente a dramaturgia.

mineiro e a construção estética relacionada à obra sob o ângulo de feições trágicas e cômicas. Nesta experiência desenvolvida unimos os estudantes do CMT com os matriculados em Balé do Teatro Ednaldo do Egypto. Teatro e dança para o cumprimento de um texto poético, sonorizado com música erudita e popular.

Em 2014, visto que os alunos matriculados para o curso daquele ano conheciam a obra de Ariano Suassuna e, ao mesmo tempo, tinham assistido ao espetáculo teatral *Auto da Compadecida*<sup>4</sup>, resolvemos coletivamente trabalhar com esta dramaturgia. Foi uma experiência bastante satisfatória porque a partir daquele momento o elenco começara a ler a obra de seu autor e, simultaneamente, conhecer também a adaptação da mesma, concretizada pelo Grupo de Teatro Circo Sem Pano.<sup>5</sup> Os Jogos Teatrais foram bastante utilizados na montagem de cena e o método começou a ser sistematizado a partir de cinco momentos como veremos a seguir:

### 3.1 Etapas do Trabalho

Para constituição do presente trabalho, seguimos as seguintes etapas:

**Primeiro momento** - Adaptar e montar textos de autores brasileiros.

**Segundo momento** - Diante dos autores escolhidos, é feito um apanhado de suas obras e, dentre as quais, uma é encenada.

**Terceiro momento** - Com a obra do autor selecionado, todo o desenvolvimento se baseia nos aspectos da linguagem do texto, com exercícios de voz, gestos, jogos e improvisações, objetivando a montagem do espetáculo.

**Quarto momento** - Distribuição de personagem e ensaios.

**Quinto momento** - A apresentação do espetáculo.

---

<sup>4</sup> O espetáculo aqui se refere ao *Auto da Compadecida* do Grupo de Teatro Circo Sem Pano da cidade de João Pessoa, Paraíba que naquele ano (2014) estava em cartaz no Teatro Ednaldo do Egypto.

<sup>5</sup> É um grupo de João Pessoa, formado no ano de 1991, que já montou diversos espetáculos teatrais, entre eles 'Auto da Compadecida', tendo sido premiado em vários festivais, a exemplo do Festival de Teatro de São João Nepomuceno, Minas Gerais e no Festival de Teatro de Curitiba (FRINGE), Curitiba, Paraná, ambos no ano de 2013. A parceria surge no intuito de sempre abrir espaço para novos atores, além de contribuir com o Curso de Montagem Teatral (CMT) com seus figurinos.

Conforme apresentado de maneira esquemática, anteriormente, tratamos de um processo vivenciado pelo aluno. Para isso, o engajamento na atividade consiste na dedicação do ator-jogador que deve estar no teatro a partir das 07h para a finalização do projeto<sup>6</sup> que ocorre às 18h. É especificamente um momento em que todos estão juntos, os dois turnos, um só espetáculo, um só elenco, uma só proposta. A encenação está composta pela dinâmica entre texto, ator, diretor e técnicos. Todos empenhados para a realização de um único acontecimento.

Portanto, colocamos em prática este método e, no ano de 2015, com 'Os Mortos Também Falam', um texto de autoria do presente pesquisador e construído nos próprios exercícios de cena. A elaboração dramaturgica baseamos em vários debates trazidos ao CMT. Dentre os assuntos, a 'morte' considerada um dos elementos principais da existência humana. Acreditamos que o teatro faria tal tema (morte) mais aceitável, visto a encenação baseada na linguagem da segunda cena de 'No Meio do Caminho Entre o Riso e a Dor', voltada à comédia, na utilização dos elementos musicais circenses.

No ano seguinte, a obra selecionada<sup>7</sup> foi 'O Quinto Império do Mundo', de Paulo Vieira. Neste processo de montagem teatral, o pensamento de Bakhtin (2010) nos inspirou sobre a reflexão em torno da responsabilidade do aluno adolescente. Portanto, esta proposta de montagem através dos exercícios dramaturgicos e dos Jogos Teatrais têm a intenção de estimular o aluno a ampliar sua visão de mundo pela alteridade da cena, da vivência do toque na pele do outro que compartilha sentimentos, novas descobertas e o gosto pela leitura. Um dos primeiros passos, entendemos ser possível a sua (do adolescente) autoconstrução cidadã, baseada na consciência dos atos ou situações realizadas na vida cotidiana.

Durante o ano de 2016, com a escolha do texto teatral 'O Quinto Império do Mundo', reestruturamos as proposições de encenação, afinando com o

---

<sup>6</sup> Desde o ano de 2011 que o Curso de Montagem Teatral (CMT) unifica os matriculados no Turno da Manhã e Tarde, chegando o elenco no Teatro Ednaldo do Egipto, a partir das 07h e executando as tarefas de acerto através de ensaios "corretivos" e fazendo a apresentação final às 18h.

<sup>7</sup> A partir de 'As meninas da minha rua', escrito por Geraldo Jorge, montado pelo CMT no ano de 2011, começou então um processo de seleção com os participantes. Os atores-jogadores tem acesso a várias peças e posteriormente uma é selecionada para montagem. Porém a escolha em torno de 'O Quinto Império do Mundo' passou por grandes questionamentos e tendo uma boa aceitação por parte dos envolvidos no processo. Além do texto escolhido, o seu autor, Paulo Vieira, foi também homenageado pela coordenação do Teatro Ednaldo do Egipto (TEE) e deu uma grande contribuição aos nossos jovens atores participando de uma grande roda de conversa.

fortalecimento da posição de agente do adolescente. De acordo com tal reflexão e prática, formulamos as bases do processo de montagem teatral enquanto desenvolvíamos esta mesma dinâmica. Desta forma, o presente pesquisador-professor-coordenador aprendia com as maneiras de aprender dos próprios pesquisados-atores-jogadores.

O ato teatral implica em diálogo. Diretor e elenco, espetáculo e público. Este quarteto obrigatoriamente não precisa seguir esta sequência. Isto representa um dos pressupostos para a vivência do trabalho em grupo. O diálogo como força matriz nas tomadas de decisões. A diversidade de trocas entre os componentes do grupo evidenciamos pelas ações de alunos adolescentes no exercício do 'Ato Responsável' constituído a partir da afetividade e no relacionamento deles com a arte e com o outro. Dessa maneira, destacamos a vivência da alteridade. Ao refletir sobre a produção estética e a diversidade, Bakhtin (2010, p.129) aponta o seguinte:

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade.

De acordo com esta ideia, consideramos a diversidade de atores-jogadores e de responsabilidades envolvidos em uma montagem teatral com alunos adolescentes. Entendemos o 'amor' sugerido pelo autor em termos de metáfora para indivíduos empenhados em superar os obstáculos para atingir o interesse comum. E, neste contexto, esta comunidade ou interesse comum constitui-se na produção. Para além do resultado final, a encenação abrange a comunidade entre professor e alunos, na medida em que estes vivenciam a plenitude dos atos na cena e na vida.

A necessidade de aprimoramento do professor coordenamos com o ideal de pesquisa implícito no desafio de considerar o teatro, atividade educativa por si. Esta concepção, baseada na reflexão de Desgranges (2011), orienta o intuito de aliar a teoria à prática da encenação, experiência, metodologia e educação. Dessa maneira, estabelecemos o equilíbrio entre prática teatral e pedagogia, ao longo

do desenvolvimento do Curso de Montagem Teatral (CMT) e da formulação da presente obra.

A coordenação fica a critério do professor que requer equilíbrio e coerência de posicionamentos no trato estético da montagem, como também no diálogo com os partícipes. Diferente de uma pretensa atividade neutra, a educação consiste em prática social. E, também, apresenta dimensão ideológica, histórica e cultural, ao mesmo tempo em que esta (educação) interfere e interage com as primeiras. Neste sentido, Luckesi (1994, p.30-31) afirma que:

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática. Não é e nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade.

Acreditamos que o aluno adolescente traz consigo uma experiência na sociedade em que vive e na cena enquanto ator-jogador através da atuação no CMT. Ao interagir com os demais para a realização de um objetivo comum e pelo planejamento de atividades pedagógicas, a educação realiza transformação social. Na nossa compreensão, a formação dos jovens abrange valores experimentados e compartilhados, seja na relação humana de afetividade e amor, como também no andamento estético da obra teatral a ser trabalhada.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 4.1 *Lócus* e participantes da pesquisa

O Centro Estadual de Arte (CEARTE) localiza-se no centro da cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba (PB). É uma instituição pública, pertencente à Secretaria de Estado da Educação (SEE) do Governo do Estado da Paraíba e que oferece aos discentes das Redes de Ensino Pública e Privada, balé, violão, dança popular, dança de salão, dança de rua, gravura, pintura, desenho, música, coral, cinema e teatro<sup>8</sup>.

O Teatro Ednaldo do Egypto (TEE) situa-se no bairro de Manaíra, da cidade de João Pessoa-PB, com uma plateia capacitada para 170 (cento e setenta) espectadores. É uma instituição privada, alugada à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) e que oferta aos alunos de ambas as Redes, cursos de balé, violão, capoeira, violino, dança popular, dança de salão e teatro. É nesta ambientação que acontece o Curso de Montagem Teatral (CMT), foco da referida pesquisa.

O CMT ocorre a cada ano letivo com aulas de fevereiro a dezembro, atingindo uma carga horária de 20 (vinte) horas aulas semanais, em 02 (dois) dias, divididos em 02 (dois) turnos: Manhã e tarde. Cada turma possui uma média de 10 (dez) alunos, perfazendo um total de 20 (vinte) matriculados. Os alunos que fazem parte dele são de uma faixa etária entre 14 (quatorze) a 20 (vinte) anos, prevalecendo a idade de 17 (dezessete) anos. Destacamos a variedade etária dos envolvidos pela diversidade sociocultural decorrente e especificidades do processo.

Essas aulas são oferecidas aos matriculados na Rede Pública de Ensino, de forma gratuita, sendo cobrada uma taxa semestral<sup>9</sup> no valor de R\$ 60,00 (sessenta reais) para os da Rede Privada de Ensino e as demais pessoas fora de

---

<sup>8</sup> Dentro do curso de teatro, o presente pesquisador é um dos professores lotados no Centro Estadual de Arte (CEARTE) e pessoalmente foi responsável para o mantimento desta parceria e transferiu o CMT que acontecia na sede da sua entidade de origem para o palco do Teatro Ednaldo do Egypto (TEE).

<sup>9</sup> O Curso de Montagem Teatral (CMT), ocorre anualmente e esta taxa cobrada pelo Teatro Ednaldo do Egypto (TEE), boa parte é destinada para os eventos semestrais. No caso do CMT por ter uma durabilidade de um ano, as matrículas ocorrem no início do ano, sendo que muitos entram após o término do primeiro semestre e são aceitos.

sala de aula, a partir do mês de fevereiro do ano de 2011 até o segundo semestre do ano letivo de 2016. O TEE, com sua capacidade, aponta a estética das várias linguagens, com um palco tradicional que é fundamental para a execução de marcações das cenas, daí a possibilidade de experimentação de elaboração de uma montagem teatral.

O CMT é, por muitas razões de ser, caminhos em construção, pedras alicerçadas, um templo em que público e representações se transformam. É um composto de ações vividas pelo indivíduo de forma efêmera ou duradoura. Alunos que se tornam atores. No âmbito teatral, o ator-jogador vive a experiência de se perceber (raiz epistemológica de teatro, “lugar de onde se vê”) passeando em dramaturgias com seus gêneros e qualidades específicas. Dentre as competências estimuladas no curso, o estudante aprende com o contexto histórico da obra dramática (ou outro material escolhido) e leva os conhecimentos adquiridos para o convívio social.

Instituímos a ação formativa, pedagógica, pela ampliação de sua estrutura humana pela imaginação e crítica em torno de palavras ou dos gestos. E o teatro corresponde à ligação entre teoria e prática, considerando que realiza dinâmica social e também reflete sobre a coletividade, no contato entre intérpretes e personagens, entre os atores e do palco à plateia (e vice-versa). Trata-se de leitura de mundo, atribuir valores e transformar os conteúdos observados. Dessa maneira, diferente de um olhar contemplativo, a reflexão crítica abrange ação frente ao panorama apresentado.

## **4.2 Tipo de pesquisa**

A pesquisa qualitativa constitui-se na abordagem adequada aos estudos aqui propostos devido às suas características de investigação exploratória e analítica. Assim, o ideal qualitativo corresponde ao aprofundamento necessário à busca do conhecimento no que se refere ao processo de montagem teatral com alunos adolescentes. Este exame abrange o campo de análise, os atores-jogadores envolvidos e suas necessidades e, conseqüentemente, elabora levantamentos das hipóteses essenciais no decorrer do transcurso. Segundo, Lakatos e Marconi (2000, p.77), em relação às estratégias de coleta de dados, a pesquisa qualitativa representa “um conjunto de preceitos ou processos de que

se serve uma ciência”.

Neste trabalho, a pesquisa qualitativa caracteriza-se como exploratória, visto a aproximação entre os atores-jogadores e o pesquisador-jogador. Optamos, porém, pelo caminho metodológico da pesquisa-ação, em virtude de sua estrutura conter elementos qualitativos e exploratórios. Desse modo, o presente estudo incluímos no contexto da pesquisa-ação, sobre a qual Thiollent, (1986, p.21) afirma que “toda pesquisa-ação possui um caráter participativo, pelo fato de promover ampla interação entre pesquisadores e membros da situação investigada [...]”. No caso dos Jogos Teatrais, a interação instala-se em elemento formador da matéria teatral.

A pesquisa-ação, do ponto-de-vista qualitativo, fornece respostas a diversas particularidades e, através da sua ênfase social, trabalha com vários significados, os quais se somam às questões culturais de ordem das crenças e dos valores. O interesse em torno desta pesquisa caminhou, portanto, no sentido de absorver a dinâmica teatral, a partir da perspectiva dos integrantes do curso, num palco em que as estruturas da composição de sua linguagem permitem ao aluno a sua vivência aliada à experiência. Porém, ela se justifica pesquisa-ação, porque o pesquisador também é parte integrante do objeto pesquisado. Professor e alunos, pesquisador e pesquisados, aprendendo e apreendendo relações no percurso de compartilhar visões de mundo: Respeito, Confiança e Responsabilidade.

Ainda sobre a pesquisa-ação, Thiollent (1986, p.21), completa que “nela existe vontade de ação planejada sobre os problemas detectados na fase investigada”. Sendo assim, a “vontade de ação” corresponde à escolha dos jogos para aplicação conforme as necessidades ou dificuldades apresentadas pelo grupo diante do objetivo de cooperação no desenvolvimento do objeto teatral. Os problemas correspondem aos obstáculos para transpor os interesses individuais e atingir a interação com a coletividade. Neste sentido, ainda em torno da pesquisa-ação, o referido autor esclarece que:

[...] A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

(THIOLLENT, 1986, p.14).

No processo de coleta de dados foram utilizadas entrevistas abertas, fragmentos de histórias de vida e diálogos informais. Os alunos adolescentes cooperaram e participaram ativamente das ações escritas através de um questionário. Além de uma coleta de dados, estimamos que este momento colaborou para estruturação do conhecimento dos pesquisados sobre a prática teatral realizada. Somando-se às entrevistas com bases em questionários abertos e ao mesmo tempo discutidos com os participantes, trouxemos a este debate o que diz Gil (2002, p. 55-56; 145-146) no trato com a pesquisa-ação:

A pesquisa-ação exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema [...]. Diversas técnicas são adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação. A mais usual é a entrevista aplicada coletiva ou individualmente. Também se utiliza o questionário, sobretudo quando o universo a ser pesquisado é constituído por grande número de elementos.

A concepção acima de pesquisa-ação propõe o pesquisador atuando como agente na situação pesquisada, chamando atenção pela cumplicidade com os demais participantes. E, é através deste envolvimento na cena das ações cênicas, entre jogos, improvisações e atos que surgem as respostas por muitas vezes ocultas no dia a dia do curso porque consideradas costume do grupo. Mas, decorrem deste costume a confiança e a disponibilidade ao outro propícios à dimensão pedagógica da tarefa na cena do palco teatral.

Sobre o aspecto exploratório de uma pesquisa, Gil (2002, p.144) ensina que a “pesquisa-ação objetiva determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa.” Para o interesse da presente pesquisa, cabe afirmar que o “campo de investigação” se compõe pelo próprio interesse pedagógico do teatro em promover a dialética da aproximação entre os conteúdos estéticos teatrais (jogos com regras, dramaturgia e técnicas) com o universo dos adolescentes relacionado às condições para a ruptura com estereótipos, reprodução da ideologia dominante e ampliação do conhecimento pelo corpo de envolvidos.

Portanto, a auto avaliação dos indivíduos torna-se fundamental para identificar o crescimento de seu potencial crítico ao longo das diferentes etapas da proposta. E ainda, a respeito da construção de hipóteses, Gil (2002, p.144) pondera que “na pesquisa-ação, com frequência, as hipóteses são de natureza qualitativa e, na maioria dos casos, não envolvem nexos causais entre as variáveis.” Contrário ao esquema idealizado em condições controladas e variáveis previsíveis por fórmulas de caráter universal, as qualidades apresentam afinidades com o imprevisível e único, portanto, irredutíveis a padrões rígidos e limites estreitos, por exemplo, os nexos causais.

A natureza qualitativa pode abranger sobreposição, justaposição, ambiguidade, contradição e deturpação em redes de sentido imprevisíveis. Em outras palavras, as variáveis qualitativas redefinimos pelo contágio entre suas cargas de significação. Para entender as expectativas dos interessados, os alunos adolescentes, exemplificaram falhas e apontaram questionamentos em torno da execução da proposta por meio de questionários e entrevistas. São questionamentos tais quais: o porquê de o curso acontecer apenas em dois dias semanais, o porquê de atores-jogadores mais experientes pelo tempo de curso receberem melhores papéis (o que eles consideram ‘melhor papel’) e o porquê das desistências.

Essas interrogações acontecem durante todo o andamento do curso. Por se tratar de uma iniciação teatral, o foco das atenções volta-se para o jogo das cenas, objetivando a montagem de um espetáculo teatral. O problema que incomoda a todos é o porquê de o espetáculo ser apresentado apenas uma vez para parentes, familiares, amigos e à classe teatral. A respeito do espetáculo ‘O Quinto Império do Mundo’, esse debate tomou mais vida. Mas, devido a problemas de ordem pessoal do corpo de atores, ficamos impedidos de realizar outras apresentações.

A pesquisa configura-se em um meio de compreender a prática teatral enquanto atividade pedagógica por si mesma. Assim, percebemos o valor positivo (importância e seriedade) do trabalho lúdico com alunos adolescentes. Eles tornam-se questionadores de sua própria participação e participantes de seu próprio questionamento. Por este viés, desde os seus primeiros movimentos em direção às experiências do “ser ator”. A análise de uma montagem no curso de

iniciação teatral gera o envolvimento entre pesquisadores e pesquisados. A leitura crítica contribui para a formulação das cenas.

O trabalho nos direciona para a compreensão da Pedagogia Teatral. Porém, o posicionamento da realização do Curso de Montagem Teatral (CMT) e as bases estruturais da encenação de 'O Quinto Império do Mundo' impediram que o espetáculo entrasse em cartaz (mais de uma apresentação além da dedicada à finalização e culminância do processo). Compreendemos que prosseguir com o espetáculo permitiria expandir oportunidades de estimular a imaginação de atores e da plateia, ambos em atitude produtiva pela interação no jogo teatral. Por outro lado, alguns participantes sentiram-se gratificados pela visão que tiveram durante um ano de curso.

Neste contexto, o Ato Responsável também é via de análise para o entendimento do “apenas uma apresentação” e ponderações sobre “o querer outras apresentações”. Isso porque cada vez que ocorre a encenação do espetáculo, renovamos o acordo de cooperação entre os membros do grupo. Assim, a pesquisa-ação contribui no processo de cooperação. Trata-se de uma propositura ou alternativa das Ciências Humanas e Sociais, configurando-se em nossa opção metodológica na presente pesquisa. A decisão apoia-se no fato de que a reportada perspectiva se adapta ao diálogo e ações propostas entre os participantes e na experiência adquirida numa montagem teatral.

#### **4.3 Questionários e entrevistas**

Os instrumentos utilizados no processo de coleta de dados foram os questionários abertos e as entrevistas estruturadas, que permitem desenvolver questões abertas e fechadas com os participantes. A partir desta documentação, analisamos e, conseqüentemente, estabelecemos parâmetros de avaliação do processo de formação pedagógica, crítico e estético-teatral. O questionário se define como um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (LAKATOS & MARCONI, 2000, p.201).

Os questionários abertos permitiram aos alunos adolescentes envolvidos na pesquisa a possibilidade de exercitar de forma escrita acerca do contexto de

sua participação no Curso de Montagem Teatral (CMT), visando a montagem do espetáculo teatral 'O Quinto Império do Mundo'. Do ponto-de-vista do pesquisador, as observações sobre o curso auxiliaram a sistematizar os registros e anotações dos movimentos dos alunos participantes. Desse modo, a escrita dos participantes coordenamos com o desempenho nos Jogos Teatrais.

No momento de aplicação do questionário, os alunos mostraram-se confortáveis para responder sobre o convívio social no ambiente da prática pedagógico-teatral considerada. Vale lembrar que um dos recursos facilitadores da prática teatral improvisacional baseada nos Jogos Teatrais consiste no ambiente ou meio. Sendo assim, a afinidade entre os participantes implica em um dos elementos de criação. Isso porque as soluções encontradas e o comportamento em cena indicam níveis de engajamento coletivo ou ênfase individual.

O questionário é feito à base de várias perguntas abertas em que o aluno exerce o direito de respondê-lo da forma melhor que lhe convier. No caso do nosso questionário, buscamos criar situações para que diante das várias perguntas realizadas o aluno pudesse fazer também uma autoanálise da sua participação como também do exercício crítico sobre o professor. A intenção foi permitir que o aluno preenchesse todo o espaço das respostas, havendo, portanto, um período de duas horas, por exemplo, para um composto de vinte perguntas.

O questionário se torna uma atividade trabalhosa para um grupo acima de dez integrantes. Por vezes, o processo de escrita torna-se demasiado lento. No entanto, o participante deve ter liberdade de expressão do pensamento formulado em texto curto. Em algumas situações o não-dito ou as entrelinhas pode se tornar um discurso com regras próprias. Além disso, devemos ter em mente que a matéria de criação em foco é a própria cena, desconforme da escrita. Dentre outras implicações, há gestos e ritmos específicos às cenas resistentes às descrições. No que compete à entrevista, podemos aqui discorrer que é:

O encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS & MARCONI, 2000, p. 195).

O modelo de questionário se dá através de perguntas e respostas escritas com o intuito de estabelecer as informações preliminares e de análises em relação ao trabalho desenvolvido. Na presente pesquisa, os alunos foram entrevistados individualmente, em dois momentos. A primeira entrevista aconteceu no início do primeiro semestre e outra ao término (após apresentação final do ano de 2016). Questionários, entrevistas iniciais e finais foram construídas a partir de um roteiro contendo perguntas que direcionavam o relato do aluno para o foco da pesquisa. Portanto, buscamos captar um duplo movimento: a subjetividade dos entrevistados aplicada a temas específicos.

E, para assimilar melhor este processo de entrevista estruturada, assim ela é definida: é aquela em que o entrevistador “segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano”. (LAKATOS & MARCONI, 2000, p.197). Em nossa investigação, o plano alinha com os objetivos de pesquisa. Desse modo, os adolescentes selecionados colaboram para a compreensão do perfil de cooperação entre pares no desempenho da atividade teatral.

Ao vivenciar o CMT, com as atividades na sua maioria os Jogos Teatrais com os atores-jogadores e com a mediação do professor-coordenador, os atores-jogadores produziram as vivências de cada exercício praticado em experiências significativas nas relações com o grupo. Assim, eles se apropriaram do “Ato Responsável” ao efetivar uma atividade cooperativa marcada necessariamente pela alteridade no desempenho e para realização do objetivo comum: a atividade estética e teatral.

Durante as práticas, firmamos o procedimento de anotações de impressões sobre o processo realizado pelo pesquisador. Mais tarde, adiante nos estudos e exercícios, compreendemos que tais notas se descolam de uma análise do objeto estudado para um complemento na estruturação do próprio processo criativo. Assim, as funções de pesquisador/estudioso e de diretor de grupo (professor/artista) interagem. Mas, também se estabelecem graus de distinção entre elas (pesquisador-professor-artista).

#### **4.4 Os alunos participantes**

O Curso de Montagem Teatral (CMT) destina-se aos alunos que buscam a formação de ator, uma iniciação teatral que visa dar possibilidades aos matriculados o exercício de conhecer os mecanismos da cena e ao mesmo tempo pôr em prática o seu aprendizado. O seu funcionamento conta com aproximadamente 20 alunos com idades entre 14 e 20 anos (maioria adolescente) e contava com aqueles que já haviam participado do CMT em anos anteriores.

Dez alunos responderam às perguntas do questionário. Os outros dez não quiseram responder, até porque o processo era livre, não havia imposição para este feito. O caráter casual da seleção dos envolvidos é intencional e coordenamos com o intuito de avaliar os laços de coletividade. Conforme os objetivos formulados, após leitura cuidadosa do material, elegemos duas respostas para análise. Este posicionamento fez-se, em decorrência, neste sentido, dos dez selecionados, apenas dois pesquisados se dispuseram a colocar suas respostas com respaldo dos outros participantes. Assim, acreditamos que reduzir a quantidade de material possibilita uma maior concentração em torno de informes específicos de interesse. Diferente de uma avaliação com parâmetros pré-definidos, tratamos de formular os critérios e a própria noção de “responsabilidade” em meio ao processo de criação pelo investimento no potencial crítico-estético da proposta.

Entretanto, diante dos critérios de escolha destes dois pesquisados/entrevistados/questionados, um ator-jogador e uma atriz-jogadora, são colocados na cena das análises das informações, como sendo João(o ator-jogador) e Maria (atriz-jogadora).

## 5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Com o auxílio de um celular os alunos foram ouvidos. Em seguida, foi entregue um questionário para o registro de suas avaliações. O resultado desta entrevista foi impresso e entregue a cada um dos entrevistados. O pesquisador lia e os pesquisados concordavam ou discordavam da transcrição do material. Após isso, conferimos as respostas para evitar equívocos ou omissões. Acreditamos que as informações coletadas se coordenaram com a função de avaliar e estimular ações de cooperação e de alteridade na configuração da atividade crítico-estética e teatral.

À medida que se estabelecia um vínculo de afetividade e respeito, os atores-jogadores desenvolveram o olhar crítico ao processo de mudança estabelecido pela experiência do curso e pelas relações entre os próprios entrevistados. Importante ressaltar que reconhecemos que os caminhos teórico-práticos definidos pelo Centro Estadual de Arte (CEARTE) e pelo Teatro Ednaldo do Egypto (TEE) objetivam dar aulas de teatro aos adolescentes matriculados, entregando-lhes um certificado, considerando-os agentes no processo de formação. Pela aplicação de tal método no curso de iniciação teatral junto às instituições parceiras, procuramos identificar possíveis comportamentos de responsabilidade nos participantes.

### 5.1 Exame da produção falada e escrita

O referencial teórico definido constituímos nas contribuições da obra 'Para uma Filosofia do Ato Responsável', escrito por Bakhtin (2010). Diante deste referencial, compreendemos que a alteridade delineia nosso *corpus* de pesquisa. Portanto, na medida em que os depoimentos dos participantes denotam superação de posturas de competição em benefício do pensamento de cooperação formam-se responsabilidades. A análise do material referendado busca identificar e qualificar a ampliação dos valores de pertencimento à coletividade a partir do registro escrito dos atores-jogadores.

O Ato Responsável, sob o pensamento de Bakhtin (2010) inspira a formulação e a análise dos questionários. Além disso, nossa leitura de tal

referencial colabora para o estímulo na transformação do modo de agir e pensar dos envolvidos no processo rumo a posturas de cooperação. Nosso entendimento de responsabilidade apoia-se na ideia de Bakhtin (2010, p.122) ao considerar “oportuno lembrar que viver do interior de si mesmo, partindo de si mesmo nas próprias ações, não significa de jeito algum viver e agir por si.” Destaca-se a subjetividade relacionada à história e também ao outro. Assim, compreendemos o valor da interação entre um grupo para o empenho na satisfação de um objetivo comum.

Conforme o intuito de estimular o “Ato Responsável”, o material coletado por meio de questionários e entrevistas foi revisado com os próprios participantes. Tal procedimento (revisão das informações), justificamos pela atuação de diretor-jogador-professor interessado em promover a reflexão (desenvolver consciência dos atos praticados) nos atores-jogadores sobre o processo de construção crítico-estético e teatral. As ações compreendem objetividade, subjetividade e intersubjetividade. Ainda que haja uma proposta de auto avaliação por parte dos integrantes do grupo, por se tratar de uma iniciação teatral, o panorama mais específico da avaliação e análise dos resultados cabe ao professor-pesquisador.

O aluno, ao passo que é entrevistado, vive dentro de si (subjetividade) e explora com o entrevistador suas ações coletivas (intersubjetividade: elementos racionais e emocionais). O “viver e o agir por si” é, de certo modo, uma das abordagens da pesquisa ao se constituir dimensão de responsabilidade e de alteridade. Conforme relatado antes, trata-se de agir e viver por si em conexão com o outro porque relaciona-se daí uma “vivência participativa” e originada na “singularidade com o mundo”. A experiência adquirida por todos os componentes da análise nos mostra que o Ato Responsável, torna-se condição de valor (parâmetro valorativo) para as questões teatrais e na responsabilidade das ações em si e com o outro.

Deste modo, a coletividade e o ato adquire significação, seja nas respostas e/ou na contribuição de análise entre pesquisador e pesquisados. Para atestar as indicações anteriores, passaremos às interações entre atores-jogadores. A seguir, descreveremos momentos de dois participantes no processo criativo. Cabe alegar que as situações indicadas se constituem em recortes demarcados de acordo com os objetivos firmados e compõem partes de um panorama social complexo e

dinâmico. Os selecionados (ator-jogador e atriz-jogadora) representam a indicação dos outros envolvidos no Curso de Montagem Teatral (CMT), sem imposição e de livre escolha dos próprios alunos adolescentes. Para preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, utilizamos nomes fictícios: João e Maria.

## 5.2 João e Maria: uma história a ser contada

Dos vinte integrantes da proposta da entrevista, apenas dez tiveram interesse, liberdade da própria estrutura do curso de terem suas respostas conhecidas e lidas. Inicialmente, neste caso, consideramos dez relatos sobre as vivências teatrais. Por outro lado, o interesse na análise qualitativa já indicava a necessidade de seleção ante de tal amplitude. Assim sendo, dois foram selecionados para coleta de informações e aplicação da análise. Esta seleção se deu de forma discursiva entre os integrantes com empenho e sem imposição. A indicação e a vontade partiram na escolha de dois questionários dos próprios alunos adolescentes do Curso de Montagem Teatral (CMT). Optamos por designá-los de João e Maria, inspirado no conto dos Irmãos Grimm. Na fábula, a cumplicidade de irmãos denota o companheirismo e a alteridade que impulsionam a intriga e sua solução. Portanto, tratamos de reforçar pontos de contato entre os âmbitos científico e artístico. Daí, no entanto, buscamos compreender as respostas obtidas pela dupla de entrevistados.

João iniciou o CMT e, neste momento, ficamos cientes de que aquela era a sua primeira experiência em um palco de teatro. Para João, a busca pela iniciação teatral se deu após entrar para a Universidade e sentir a necessidade de se expressar melhor. João estuda Direito, e segundo ele, o curso de teatro daria a possibilidade de exercer a advocacia com mais autoconfiança. Quando João foi questionado sobre o surgimento do teatro em sua vida, ele explicou que aos dez anos de idade leu alguns livros de Maria Clara Machado e citou alguns com mais ênfase para 'Pluft, o Fantasminha'<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Pluft, o Fantasminha é uma das obras dramatúrgicas mais montadas no Brasil por grupos teatrais que na maioria das vezes produzem espetáculos voltados às crianças. A sua autoria, Maria Clara Machado (1921-2001) foi uma escritora, dramaturga, atriz e a fundadora do teatro "Tablado", no Rio de Janeiro, uma importante escola de formação de atores. Divulga-se o seu nome como sendo uma das

O aluno contou que lia estas obras às escondidas. Ele retirava os livros na biblioteca da escola e, ao chegar a casa, se trancava no seu quarto. Acrescentou que não conseguia descrever a sua alegria para ninguém. Assim, João já era um leitor aos dez anos, mais precisamente de dramaturgia. Ao citar aquele momento, os olhos dele se encheram de lágrimas. Por aí, podemos então observar o tão quanto importante significou esta experiência. Percebemos que o interesse do entrevistado pelo teatro remonta também ao seu universo leituras da infância.

Esta memória de passado tornou-se influência para iniciar um curso de teatro e compartilhar troca de conhecimento. Independentemente do tempo decorrido, a experiência lúdica permaneceu. Em lugar do esquecimento, João conta que tinha dez anos na época dos fatos narrados e se passaram nove anos. Além disso, ele costumava assistir às peças produzidas pela escola que estudava no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. E isto alimentava cada vez mais o desejo de fazer um curso de teatro. João se sentia uma pessoa “tímida” e explicou que gostaria de se expressar melhor com os amigos e queria também perder alguns bloqueios que lhe seguiam desde a sua infância.

Em relação aos exercícios, o presente pesquisador participante relembra determinados movimentos cênicos realizados com acanhamentos: os primeiros contatos entre os integrantes se deram por meio de pouca entrega. Baseado no ponto- de-vista de mediador dos Jogos Teatrais, percebemos alguns avanços do ator-jogador João. O seu esforço para acompanhar determinados jogos contribuiu para que ele superasse determinados obstáculos, e novas fases no trabalho em grupo serviram para ele se soltar cada vez mais e ter experiência.

A evolução se deu tanto no seu empenho no palco como sentado nas poltronas do Teatro Ednaldo do Egypto (TEE), comentando o seu entendimento em determinados jogos. Todos vivenciaram possibilidades de atuarem, seja na condição de espectadores, seja no palco. Para ilustrar o progresso de João, vale exemplificar um dos jogos realizados que necessitava de muito empenho por parte de todos. Era um rio fictício que dois grupos precisavam encontrar um meio para atravessar para o outro lado e dar continuidade a caminhada em direção à floresta.

Depois de ter tido a experiência lúdica de buscar madeira e a confecção de uma canoa por meio de mímica, João conseguiu ultrapassar o obstáculo do

exercício proposto. No debate posterior, perguntamos quais os sentimentos durante a atividade e a resposta foi imediata: ajudar ao outro. Esta resposta deixou a todos mais confiantes. E, dali por diante, os atores-jogadores fortaleceram os laços de grupo. Havia a atenção especial do mediador para que os membros participassem de díspares equipes. É indispensável que o ator-jogador possa experimentar situações diferenciadas e deixar fluir sua criatividade.

Atores-jogadores estavam em sintonia independentemente do tempo de ingresso de cada um no curso de iniciação teatral. João era novato e cada vez mais tinha vontade de participar. Exemplo disso, por várias vezes, criou situações de jogos, como é o caso dos festejos juninos. Era uma data aproximada às festas de São João e o ator-jogador João propôs dois grupos que criassem uma enorme fogueira, tivesse música e muita comida de milho. Apenas era esta a ideia. Ao término, o que se percebeu foi que a enorme fogueira queimou toda a casa. Havia um problema em si a ser solucionado. O que fazer com a casa queimando? A água era muito distante e só haveria possibilidade se houvesse empenho coletivo e cooperação na solução deste problema.

Percebemos que o ator-jogador João demonstrava individualismo em algumas situações. Mesmo em grupo, elegia o seu ponto-de-vista como sendo a melhor estratégia a ser praticada. Notamos certo exibicionismo neste ponto. Mais tarde, concluímos que tal atitude consistia em entrave para o desenvolvimento do Ato Responsável, pois a ênfase individual superava a relação coletiva. Observamos tal padrão de comportamento, quando João interrompia algum membro da equipe de maneira brusca antes da conclusão de uma ideia. Por várias vezes, foi preciso mediar os conflitos para acalmar os ânimos, típicos sentimentos extremos dos nossos jovens adolescentes e sintoma da dificuldade de controlar humores e impulsos.

O presente recorte da prática de exercícios apresentado cumpre a função de reflexão sobre o 'Ato Responsável' enquanto formador da criação crítico-estética e teatral em meio aos Jogos Teatrais na encenação de 'O Quinto Império do Mundo'. Por outro lado, os momentos especificados com os atores-jogadores constituímos em etapas graduais na preparação para a atuação cênica. Dentre outros aspectos, os corpos e as vozes estavam ainda em estágio inicial do que

chamamos de “soltura”, ou seja, a passagem da esfera cotidiana e ordinária para a composição específica da estética teatral.

Retomando a análise de João, com o intuito de promover sua caracterização. Ele reside em uma cidade vizinha à capital paraibana e desloca-se para João Pessoa acompanhado do pai dois dias por semana. Cabe refletir sobre os limites da presença familiar na escolha profissional do jovem e a autonomia do indivíduo. Ainda que abordagem de fatores subjetivos de maneira detalhada exceda os limites de nossa proposta, notamos certo privilégio da hierarquia paterna sobre o diálogo em torno da carreira de João. O participante afirma o seguinte:

Meu pai vem porque não confia em me deixar vir sozinho. Eu já tenho dezenove anos, completo este ano vinte. Todo momento que meu pai vem me deixar é aquela complicação. Fica me perguntando por que eu fazendo Direito ainda tenho que fazer essa história de teatro. Só sei dizer que é muito sacrifício está aqui com todo este pessoal. Queria eu ter apoio dos pais. Minha mãe não diz nada, nem sim, nem não. Fica calada.

Conforme trecho acima, o aluno João é, de certo modo, decidido na escolha de sua profissão e focado em atingir sua meta, ou seja, formar-se em advocacia. Podemos então assim dizer que o aluno veio procurar teatro na condição de atividade secundária, apenas um instrumento para, segundo ele, “perder a timidez”. Assim, a atividade teatral deixa ser um fim e se torna meio. João era muito “tímido” e aos poucos foi se enturmando com seus companheiros de curso. Desse modo, exercícios e vivência teatral auxiliavam passagem da introspecção à afirmação da autoestima para se tornar uma pessoa mais extrovertida e segura.

Por outro lado, a determinação pelo curso de Direito parece em contradição com o crescente interesse do jovem pela área artística. Talvez, seja um momento de insegurança do participante, justificado pelo caráter de nova experiência. Outro agravante das contradições do estudante pode ser a adolescência (momento específico de transformações emocionais e também passagem para a idade adulta). Dentre outras possíveis interpretações, compreendemos certa confusão no discurso de João devido à indecisão sobre quais valores são prioritários para sua carreira. Assim, a resposta do aluno João sobre o significado de teatro para a sua vida chama atenção:

Estou aqui neste curso em busca de informações e espero cada vez mais me aprimorar na arte de interpretar e mais adiante abrir a minha própria companhia de teatro.

Porém, para desenvolver a reflexão sobre este registro, era necessário instigar o entrevistado até o interesse específico. João tentou explicar que era uma companhia de teatro que pudesse trabalhar com novos atores. E que nesta companhia fossem trabalhados todos os dias da semana exercícios voltados à quebra dos bloqueios. Para um aluno, novato em teatro, ter esta argumentação, nos remete a uma série de complexidades, aqui até certo ponto compreendida pela faixa etária do aluno e também pela vontade de fazer teatro apenas para cumprir um complemento de seu curso de Direito.

A família de João não lhe apoia. Segundo seu próprio depoimento. Imaginamos, portanto, que este curso onde estuda não é de sua livre escolha. A família foi uma interferência que vem sendo discutida pela abertura que o CMT proporciona. O esforço que este aluno fazia para estar presente nas aulas resultava deste descontentamento dele para com a postura do pai. O pai chegava ao teatro, ficava na secretaria, esperando o término. E, quando os exercícios avançavam além do tempo determinado, ele então batia na porta e chamava o filho. Ao contrário de outros alunos que faziam o curso e a família ficava na plateia observando e muitas vezes exercitando o papel de espectador nas ações desenvolvidas pelo CMT.

O que era visível em João deixava-se transparecer para outros integrantes que o achavam um bom intérprete. Porém, destacavam a vaidade excessiva e pouca humildade no seu envolvimento com a criação teatral. João é um ator-jogador que sempre dava início às conversações, buscando lugar de destaque no jogo. A dinâmica do processo de aprendizagem parece insuficiente para promover o engajamento do participante no grupo. A postura de João contraria o argumento de Bakhtin (2010, p.117) quando diz que:

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado.

Conforme apreendemos nas reflexões inspiradas na obra de Bakhtin (2010), a “responsabilidade das limitações” e a “compreensão mútua da existência como ser” parecem incompatíveis com a postura de ênfase individual do ator-jogador João. Por outro lado, o fato de Maria captar melhor a ideia de coletividade e o processo de reponsabilidade deixa margem para ponderar sobre a ligação necessária entre a metodologia dos jogos e a história de vida de cada participante. Num segundo encontro com João, ao término do primeiro semestre do curso, perguntamos para o mesmo como foi este momento. Ele, então, diz que:

Foi um momento muito construtivo em que pude desenvolver as minhas aptidões a partir do pisar no palco. Foi um momento bastante prazeroso, porque o palco era algo que eu sabia que quando estivesse nele, muito bem me faria. Estou aos poucos perdendo alguns bloqueios, com a ajuda e a compreensão dos meus amigos de curso.

Podemos perceber que o aluno João superou alguns bloqueios, tornando-se um cidadão mais responsável no ato de seu compromisso de ordem emocional ou social. Para compreender possíveis níveis ou estágios do desenvolvimento da cooperação entre integrantes da equipe, cabe refletir sobre este “deslocamento” de João dos contornos e limites da proposta coletiva. Assim, as ações de João deixam de legitimar os laços ou o acordo de grupo conforme se destaca a necessidade de sobressair ou chamar atenção frente aos demais. Por outro lado, diferente de uma hierarquia ou da satisfação autocentrada, o pensamento de Bakhtin (2010) nos inspira a trabalhar a criação teatral voltada ao reconhecimento de si, na qualidade de Ser único e responsável ciente das próprias ações.

Conforme ideal da pesquisa-ação, para além de lidar com os sentimentos dos participantes, tais fatores subjetivos fazem parte dos elementos do estudo. Desse modo, a proposta de criação cênica na prática de ‘Jogos Teatrais’ aproxima-se do ‘Ato Responsável’ pelo estímulo à complementaridade entre indivíduos autônomos cujos “lugares” (função na composição estética e teatral) variam de acordo com a eficácia para o alcance dos interesses da equipe. Diante da proposta qualitativa da presente investigação, a leitura de contextos dos participantes (gestos, ações, sentimentos e palavras) constitui-se em material de análise.

Dentre outras situações, notamos que João, mesmo frente à coletividade, sente-se “insubstituível” na concepção de senso comum do termo. Por tal viés, o participante parece associar uma postura individualista e autocentrada ao atribuir valor excessivo a si mesmo. Além disso, percebemos o desejo de aplauso a sua pretensa superioridade frente aos demais. Para ele, o papel do grupo seria aceitar, apoiar, admirar e demonstrar afeto incondicional ao seu desempenho e ordens. Cabe contrastar o individualismo, autocentramento e superioridade identificados acima no participante João à outra noção de “insubstituível” proposta por Bakhtin (2010):

Este mundo me é dado do meu lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível [...] tenho a ver com este mundo na medida em que eu mesmo me realizo em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático. (BAKHTIN, 2010, p.118).

Para compreender o trecho acima, torna-se necessário relacioná-lo aos demais aspectos do Ato Responsável na reflexão do mesmo autor. Desse modo, trata-se de uma dimensão da própria responsabilidade pelos atos do Ser em si sejam eles subjetivos ou objetivos. Portanto, “eu sozinho” difere de isolamento porque indica a responsabilidade inescapável do indivíduo diante a suas próprias ações. Mas, considerando a dinâmica do pensamento de Bakhtin (2010), percebemos que este mesmo agente relaciona-se à história e ao outro.

O trabalho que propõe o Curso de Montagem Teatral (CMT) é fazer com que todos se percebam enquanto seres responsáveis no trato coletivo e com ele. Que ele viva experiência e que ela seja compartilhada por todos. Supomos, neste caso, que há mais razão de atuarmos em grupo. O ‘Ato Responsável’ tal qual indicado por Bakhtin (2010) possa nos indicar parâmetros de análise em lugar de juízo de valor. Dentre outras justificativas para empreitada, buscamos apoio nas próprias palavras do filósofo que “considera oportuno lembrar que viver do interior de si mesmo, partindo de si mesmo nas próprias ações, não significa de jeito algum viver e agir por si” (BAKHTIN, 2010, p. 122).

Em grande parte, os entrevistados João e Maria apresentavam características comuns na busca pelo CMT. Mais especificamente, a presente investigação torna a participação do pesquisador uma maneira de exercer uma

dupla atividade: fomentar práticas teatrais cooperativas no reforço dos laços de grupo enquanto estética de criação teatral e, também, formular maneiras de avaliar o gradual engajamento dos participantes em direção ao comportamento de interesse coletivo. Assim, os processos de aprendizagem e prática de jogo de João e Maria contidos nos relatos e sua análise coordenam-se com o campo filosófico bakhtiniano nas linhas do 'Ato Responsável'.

Em relação à Maria, buscou o CMT para fazer porque tinha um sonho em atuar e representar, sonho este que carregava desde a infância. O motivo pelo qual procurou o curso tinha algo que ligava a sua relação de futuro, porque a mesma já estava determinada a prestar exame para o ensino superior de teatro. Esta evidência une ao pensamento de João no sentido da atuação cênica. O diferencial aparece na ênfase do ator-jogador em sua vaidade pessoal no jogo de cena. Para estabelecer o confronto entre os comportamentos dos participantes, vale ressaltar a resposta de Maria à questão sobre o surgimento do teatro na sua vida:

Antes de iniciar o Curso de Montagem Teatral eu já havia feito algumas oficinas e cursos isolados. Sendo assim, eu não era completamente leiga no quesito do teatro. Apesar de ter pouca experiência, eu tinha alguma noção. Entretanto, eu nunca havia tido aula em um palco de teatro, o que traz uma pressão maior e um nervosismo a mais. Então, sim, no início eu estava um pouco mais nervosa.

Notamos que a motivação subjetiva expressa com a mesma palavra "sonho" aproxima João e Maria na escolha pela iniciação teatral. Por outro lado, Maria apresenta um olhar específico, conhecimento e interesse na atuação teatral. Isso reforça que Maria considera Teatro área própria, conteúdo ou finalidade em si mesmo. Portanto, diferente de um meio ou técnica para atingir ou transmitir outro objetivo exterior ao Teatro. Neste último caso (atividade meio), o teatro torna-se acessório ou secundário, configuração e utilidade está descrita por João em seu âmbito de interesse.

Logo no início da fala de Maria, destacada um pouco acima, percebemos seu interesse em uma das matérias do jogo teatral: o espaço cênico. Para ela, o palco italiano é um elemento diferencial na atividade teatral. Ainda que cientes de certas aplicações das Vanguardas Teatrais e demais perspectivas artísticas de

utilização de espaço não-teatral com discurso cênico proposital, optamos pelo palco italiano de maneira consciente de sua história e em torno de uma possível semântica para área Teatro. Maria relata que acompanha nosso trabalho no curso de iniciação teatral durante um bom tempo e acrescenta que “nunca havia tido aula em um palco de teatro”. Observamos um ponto de encontro entre as expectativas de Maria e nossa proposta.

Talvez, uma analogia com a escrita ajude a esclarecer este ponto: o papel é uma superfície elaborada para a escrita e há vários tipos de papel. Também é possível escrever em outras áreas. Mas, os variados tipos de papel ao longo do tempo registram também a relação das diferentes sociedades de distintas épocas com a escrita e com a própria atividade de escrever. De modo assemelhado, consideramos o espaço cênico e as técnicas de atuação ao longo da história. Isso porque os seus símbolos estão ali expostos para a formulação da cena e potenciais significações entre palco e plateia. Para Maria:

No processo da montagem, a partir do momento em que eu já tinha decorado minhas falas e não precisava mais ficar com o texto na mão na hora de ensaiar, eu tive mais segurança. Pois, assim, eu não tinha um objeto que limitava o movimento de uma das mãos e já tinha bem mais familiaridade com o texto.

Na maioria dos casos, o Ensino de Teatro acontece exclusivamente em uma sala de aula despreparada para esta atividade. Dentre outros motivos, o valor da experiência no palco para criança e para o adolescente consta a formação de público com interesse crítico e estético. Algumas de nossas escolas não oferecem condições para este exercício. A respeito da prática em cena, a atriz-jogadora aponta a sua experiência nos seus primeiros movimentos da montagem do espetáculo teatral ‘O Quinto Império do Mundo’. Considerando os “Jogos Teatrais”, ela diz o seguinte:

Nos jogos realizados, eu tinha uma certa dificuldade em improvisação. Eu sou uma pessoa que fica muito nervosa em momentos que ninguém sabe o que fazer. A minha solução para esse quesito foi me jogar de cabeça no exercício. Está lá de corpo e alma e enfrentar. Mesmo nervosa, fazer a cena. Minha dificuldade e o que mais impede meu desenvolvimento como atriz é a questão da improvisação. Mas, o único modo que eu encontrei de solucionar essa questão foi praticando cada vez mais.

Este depoimento de Maria relembra o presente pesquisador de um jogo aplicado e que abrangia em sua regra a disputa entre dois subgrupos. Trata-se do “cabo de guerra” em que atores seguram uma corda imaginária pela mímica em seus corpos. Cada equipe puxa para um lado, tentando arrastar os demais para a sua área. Chamou atenção a sugestão de Maria de que ambos os subgrupos fossem contemplados pelo “empate”. Tal postura de privilegiar o coletivo em detrimento do interesse individual pela vitória de seu subgrupo denota troca de experiências, companheirismo e engajamento na proposta em sua dimensão social.

Vale ainda observar o exercício de outro ponto-de-vista: nenhum dos dois grupos conseguia derrubar a corda fictícia. Neste momento, João retirou-se de seu grupo e sentou-se na plateia de onde passou a observar os colegas. Mais tarde, questionado sobre aquela atitude, ele falou do sentimento de angústia porque a proposta consistia na definição de perdedor e vencedor. E, a todo o instante, ele usava exemplos da conduta ou desempenho de colegas às quais atribuía valor negativo para justificar sua insatisfação. A argumentação denotava a superioridade de seu subgrupo diante dos demais: se ele e seus colegas de equipe eram mais fortes, a vitória deles era uma conclusão lógica com certeza.

Foi preciso muito diálogo. Para João, a proposta original fora desrespeitada. Na verdade, diferente de uma imposição, trata-se de estabelecer a interação para a formulação cênica capaz de favorecer a coletividade. O “empate” sugerido por Maria permitiu verificar outras atitudes e desdobramentos. Muitas vezes, uma determinada solução cênica no jogo teatral pode esbarrar em hábitos de competição comuns à configuração capitalista e excludente em diversos setores de nossa economia, cultura, sociedade, política e história. Assim, Maria nos diz que o conhecimento adquirido com o teatro ainda é pouco e que “sempre há mais para aprender e é sempre bom compartilhar energia com várias pessoas” . Afinal, o Ato Responsável apresenta o Ser em si em dimensão social.

Em outro jogo teatral, travessia do rio, João e Maria estão juntos, um deles fabrica o instrumento físico/fictício de ultrapassagem (superação do obstáculo e solução do problema), a canoa. Através deste elemento cênico (canoa), todos desfrutaram do prazer da floresta de várias possibilidades e maneiras. Maria trouxe a maior parte da madeira. Porém, João criou uma ideia de que o maior

destaque no exercício era dele, por ter construído a canoa. Ele usa a coletividade para legitimar suas próprias ideias e valores. Enquanto isso, Maria mostra-se empenhada na composição de outro corpo coletivo, de todos e de cada um, ao mesmo tempo. Para refletir sobre as palavras indicadas, consideremos as impressões de Maria sobre a experiência de viver um papel que foi feito por outras três atrizes:

Foi uma experiência diferente. Creio que foi um desafio maior por termos que trabalhar as quatro atrizes em um mesmo papel. Assim, fazer com que a movimentação corporal da personagem seja a mesma, independente da atriz que estivesse em cena. Eu não sei como seria se eu fizesse o papel sozinha, mas eu acho que essa experiência foi algo novo e bom e proveitoso.

Do mesmo modo, sobre João, para compreender suas atitudes em um panorama mais amplo, notamos que ele se sente confuso em certas situações. De acordo com o seu depoimento, há falta de apoio dos familiares, mais específico do pai. De forma mais direta, reputamos que o pai de João condena ou julga os afazeres teatrais sem propósito para o filho. Para eles, a graduação em Direito é a carreira adequada e ideal. Desse modo, há o risco de a atividade teatral se constituir em distração para a verdadeira profissão. A opinião negativa sobre o teatro parece compartilhada no senso comum. Trata-se de um pré-julgamento de atitudes em relação a esta arte considerada por muitos, incapaz de gerar sustento, lucro e excedente de consumo.

Em certo ponto das respostas ao questionário aplicado durante a pesquisa, o ator-jogador João mostra-se cada vez mais confuso entre a carreira de Direito e o Teatro. Desse modo, as entrelinhas de seu discurso demonstram uma aspiração que chamou a atenção: a criação de sua companhia de teatro. Resposta esta que ocupa um apelo emocional forte. Porém, este mesmo desejo também pode revelar certa imaturidade já que faltava ao estudante a visão completa do primeiro processo de criação do qual fazia parte, ou seja, configurar o objeto cênico propriamente dito.

Assim, percebemos certa distância entre a postura de João e o sentido da responsabilidade tal como entendemos em 'A Filosofia do Ato Responsável', de Bakhtin (2010). Nossa leitura da referida obra concentramos em torno do 'Ato

Responsável' em termos de um engajamento coletivo. Na prática dos Jogos Teatrais, buscamos o foco em torno da solução de problemas no ambiente pela ênfase na alteridade (construção de saberes e troca de experiências). Algo, portanto, que não se observa neste primeiro momento na fala do aluno João.

Até mesmo quando indica o desejo de criar a sua companhia, o pronome possessivo parece atingir um exercício de poder e ordem aplicado pelo dono ou proprietário do bem que dispõe dele conforme seu interesse. Assim, notamos a tendência mais distante da estrutura de cooperação desejável uma companhia em termos coletivos e os contornos mais claros de empregados submissos ao patrão. A concentração de poder tende a reduzir a troca de ideias, elemento este fundamental para a perspectiva teatral com jogos indicada na presente investigação. Ao compartilhar e regular a autonomia de cada um diante do interesse coletivo, há criação responsável.

Já o breve comentário da aluna Maria indica uma postura de aprendizagem mais relacionada ao processo de construção para além da cena e abarca o reforço dos laços de coletividade. Assim, torna-se ato de responsabilidade que se inicia na composição da cena e ultrapassa os sentimentos para a consciência nas avaliações coletivas dos Jogos Teatrais. Esta ação-pensamento de Maria exteriorizada na interação cooperativa com os colegas se adapta aos conformes da nossa proposta de iniciação teatral. A atitude de Maria simboliza a convocação dos colegas para ceder na competição. Em lugar de um ganhar tudo, todos se beneficiam um pouco.

A adolescência abrange a transição da infância à idade adulta. Assim sendo, nosso curso de iniciação teatral proporciona a convivência entre estes jovens de mesma faixa etária. Notamos a autoafirmação em torno de aspectos identitários de valor entre eles. Destacamos um ambiente propício para o estímulo à instauração do 'Ato Responsável' na medida em que as desconformes subjetividades afetam cada trajetória e mutuamente empenhadas na alteridade. Do mesmo modo que há a criação de um elemento comum, este objetivo se cumpre na medida em que colaboram na formação dos demais.

Pensamos que a vida no agir de cada um dos integrantes por vezes representa momentos "porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida,

e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. ” (BAKHTIN, 2010, p.44). Diferente de buscar uma leitura orientada ao esgotamento deste autor, o trecho exposto nos inspira a refletir sobre o processo de criação em seu potencial intersubjetivo (relação entre subjetividades) e também pela transformação entre objetividades e seus contextos. Deste modo, supera-se o “viver para si mesmo” em direção a um ideal de plenitude pelo encontro com o outro. O depoimento de Maria indica o seguinte:

Eu creio que evolui bastante ao longo do curso, desde os exercícios, os jogos, até a montagem de ‘O Quinto Império do Mundo’. Eu me sinto bem mais "solta" e à vontade no palco. No começo, o nervosismo era bem maior, por não conhecer a turma e nem o professor. Com o passar das aulas, eu fui me familiarizando e me adaptando para melhor aproveitá-las e vê-las como mais um degrau na construção do meu corpo e voz na vida artística. Desde pequena eu gostava de fazer amizade e ao mesmo tempo pequenas peças com as minhas amigas e primas. Depois comecei a ir ao teatro com a minha família e cada vez mais tomar gosto. É como se eu estivesse vivendo aquela fase.

Maria parece bem mais consciente dos objetivos do processo e seu alcance. Ela consegue definir com clareza o que pensa a respeito da função de atriz e das competências necessárias para a criação artística. Além disso, seu discurso inclui a alteridade na busca de conhecimento ao associar a memória do processo a um momento de família. Neste ponto, observamos a formação de si e do outro a qual nos referimos. A sobreposição entre a experiência de família (grupo com o qual a estudante se identifica por afeto) e os colegas de grupo de teatro demonstra aumento das possibilidades de engajamento no ideal coletivo de cooperação.

Observando as respostas dadas por João e Maria acerca desta questão citada acima, o aluno João responde que teve o encontro com o teatro através da leitura das peças de Maria Clara Machado. Mais adiante, ele revela que tudo era escondido. Por outro lado, Maria, avança a questão e nos aponta um pensamento com liberdade e alteridade. Ou seja, ela frequentava o teatro desde a sua infância com a família e já praticava a brincadeira ou lúdico em torno do fazer teatral com amigas e primas.

As ideias de João sugerem ênfase individual pelo desejo de obter

informações e aprimorar a arte de interpretar e desde já abrir a sua própria companhia teatral. Ele procurou o teatro por uma questão de “timidez”. Mas, a introspecção inicial transformou-se em excesso de confiança e vaidade. Assim, ele passa de um polo a outro extremo: do fechamento em si mesmo para a imposição de seus interesses ao grupo. Talvez seja possível notar a repetição de um padrão de comportamento baseado em submissão e dominação já presente no universo sociocultural na história de vida de João. Assim, o interesse em criar sua própria companhia de teatro associamos ao destaque social e lucro.

Este lugar de patrão ou dominador torna-se obstáculo para a cooperação própria do jogo e do improviso teatral. Isso porque a ordem ou desejo individuais são incompatíveis com o caráter coletivo da própria atividade teatral. Para João, “ser dono de uma companhia de teatro” é indicar o que cada um deve fazer, como e quando tais ações devem ser realizadas. Com o intuito de estabelecer o contraste do interesse individual e a dimensão coletiva, retomaremos algumas indicações sobre Maria. A aluna reflete sobre o fazer teatral da seguinte maneira:

Eu pretendo cada vez mais desenvolver as minhas aptidões enquanto atriz e que isto também sirva para a minha vida. O teatro é algo que sempre quis para compartilhar experiência e sempre quis fazer um curso de teatro.

Ao mencionar a alteridade e o vínculo implícito com o outro na criação teatral, ela aproxima-se da concretude e inescapável e insubstituível do Ser em si porque consciente da responsabilidade por seus próprios atos. São duas realidades diferentes. João pensa em fazer teatro para fundar uma companhia profissional voltada ao ofício artístico. Já Maria considera a prática teatral finalidade em si mesma. E, com isso, ela formula a cena e também exercita as responsabilidades compartilhadas na efetiva aprendizagem em meio às relações sociais e na vida.

## **6 A DRAMATURGIA DE ‘O QUINTO IMPÉRIO DO MUNDO’**

Após o exame do campo metodológico enfatizado e desenvolvido no Curso de Montagem Teatral (CMT), descreveremos como se deu o processo das experiências textuais apresentadas. Tratamos com mais ênfase e olhar mais

específico o projeto de montagem de 'O Quinto Império do Mundo', de autoria de Paulo Vieira, realizado no ano de 2016, no palco do Teatro Ednaldo do Egypto (TEE). Apesar de já ter exercido a função de ator, a marca estético-teatral de Paulo Vieira parece mais clara na maneira como observou o palco, os atores e a aplicação desse saber no campo da escrita.

Considerando a escassez de dramaturgos ou mesmo de montagens teatrais de obras de autores da região, a produção de Paulo Vieira parece reverter este quadro. Atualmente, sua obra consta entre as mais montadas em teatro no Estado da Paraíba. Diante deste contexto político, que é uma via natural das ações do homem enquanto cidadão, identificamos ação crítico-estética e teatral dos adolescentes em seu potencial e capacidade de intervenção e condução de debates posteriores às apresentações.

Os alunos compreendem o valor do exercício da arte e acumulam experiência. E, por meio das atividades e exercícios teatrais na expansão da cooperação em grupo, conscientizam-se de seus atos na vivência da arte cênica. A experiência na cena e na vida, que trata da encenação dramática da obra teatral 'O Quinto Império do Mundo', nos permite ter um prévio conhecimento acerca do Movimento Barroco Português. Este conteúdo pontua o enredo nos escritos do Padre Vieira.<sup>11</sup>

O autor retoma um passado distante em sua escrita dramática. Esta perspectiva temporal permitiu que os adolescentes-atores-jogadores buscassem panorama histórico e sociocultural da evangelização dos índios pelo Padre Vieira. Também outro fator digno de nota é o processo de inquisição no período medieval. Neste momento, o Padre Vieira renega alguns dos seus escritos, dentre eles, a 'História do Quinto Império'. A atitude do religioso visava evitar a pena de morte pela fogueira. A punição era aplicada para prevenir a contestação da lei e moral da Igreja na época.

O ator-jogador se torna também investigador da estética do Movimento Barroco de acordo com as referências na obra dramática considerada. A partir de elementos da dramaturgia de Paulo Vieira, o presente professor-coordenador-

---

<sup>11</sup> Antônio Vieira foi um padre português. Criou sermões e outros escritos. Em consequência de suas palavras, quase foi levado à fogueira da Santa Inquisição. Fez várias viagens ao Brasil com estreitos laços de catequese com os índios brasileiros. Nasceu em Lisboa-Portugal e morreu em Salvador-Bahia-Brasil, no ano de 1697, com 89 anos.

diretor propôs discussões para fundamentar a proposta cênica do espetáculo. Nessa contextualização de experiência entre os envolvidos na cena teatral e no trato com um espetáculo que faz parte de uma época passada, Larrosa (2013, p. 135) chama atenção para o seguinte:

A reconstrução e a interpretação do passado é um fazer valer o passado para o presente, o converter o passado num acontecimento do presente. Só assim é verdadeira experiência. A experiência do passado, portanto não é um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real.

Relacionada à “verdadeira experiência” do recorte acima, a dramaturgia de ‘O Quinto Império do Mundo’, remonta, dentre outras camadas de sentido, aos cânones da escritura religiosa-cristã. Entretanto, trata-se de reconstrução e interpretação do passado, oferecendo potencial para que os adolescentes façam valer o passado para o presente na ação teatral. Em seguida, discutiremos a leitura textual e a distribuição de personagens. Nesta etapa, o aluno já terá observado e experimentado as falas de diferentes personagens na roda de leitura. Além disso, o curso conta com colaboração espontânea e voluntária de artistas paraibanos<sup>12</sup>.

Os atores-jogadores deparam-se com maneiras de estruturação de materiais teatrais e ampliam o próprio conhecimento pela troca de experiência com esses profissionais das artes cênicas. Neste movimento de saberes, outros colaboradores surgem durante a configuração da montagem: os ex-alunos do curso, que participam do processo de encenação na área técnica (som e luz e também na função de contrarregra). Este retorno dos formados na situação de cooperação sinaliza uma possível permanência de valores como alteridade, engajamento e disponibilidade.

Os ensaios da obra teatral direcionam à finalização do espetáculo, por conseguinte, a apresentação de ‘O Quinto Império do Mundo’. Esta peça inédita levada ao palco do TEE contempla vários debates relacionados a seus personagens. Dentre outros prismas da construção dramática, consta o motivo

---

<sup>12</sup> Vários artistas das artes cênicas da cidade de João Pessoa-PB, dão à sua contribuição ao Curso de Montagem Teatral, em oficinas ou participando com os alunos de grandes conversações e trocas de conhecimentos.

religioso em aspectos da história do Padre Vieira e os seus conflitos na vida social-política e cristã. Trata-se de uma dramaturgia escrita no ano de 2008. Mas, consideramos outras camadas de sentido na obra. Porém, dado o contexto de um curso de iniciação teatral, as conversas com os participantes constituem-se também no próprio exercício de interpretação da dramaturgia.

Acreditamos que a prática teatral visa possibilitar ao adolescente o crescimento do seu conhecimento e colaborar com o CMT através da apresentação de espetáculos que indiquem experiências no palco como vasto campo de possibilidades de troca de saberes. O estado inicial dos alunos e as maneiras como encaram o andamento do curso demonstram vestígios das mudanças internas: eles passam a cumprir horário, participar nos exercícios e jogos, debater a experiência individual e coletiva, assistir espetáculos teatrais, ler dramaturgias, estudar biografias e bibliografias acerca de questões cênicas em materiais impressos e pesquisas em redes sociais.

A imaginação dos alunos entra em contato com os vários signos e perspectivas teatrais nesta experiência, devolvendo as condições pedagógicas para o desenvolvimento da responsabilidade e a compreensão. Cabe indicar a função auxiliar exercida pelo aluno veterano do curso ao receber os principiantes. Diante da novidade e incertezas do desconhecido, os atores já engajados com a proposta tornam-se referência para os novatos. Este apoio entre os alunos constitui-se em reforço ao acervo disciplinar metodológico do curso. Mas, esta postura dos veteranos é resultado da própria Pedagogia Teatral.

A troca de saberes ocorre quando há disponibilidade ao outro em situações, sejam elas sociais, políticas, educativas, artísticas, filosóficas e psicológicas. Evidentemente, o ciclo se completa quando a interação entre os participantes se afinam na curiosidade e na formulação de possíveis respostas. Neste sentido amplo de debate, a produção de sentidos e as condições de escuta implicam na superação da passividade. O acolhimento é também ponto de partida para que o aluno se entregue ao que ele procurou por conta própria, ou seja, o teatro.

Spolin (1998) em seu livro 'Improvisação para o teatro', sobre a preparação teatral, analisa o trabalho do diretor e sua concentração, escolha do tema e da peça, seleção da cena, formação do elenco, "deixa" (momento de entrada de um

ator) para a atuação, organização dos ensaios, marcação do espetáculo, maquiagem, ator, apresentação do figurino, primeiro ensaio com figurino, ensaio geral e, finalmente, o espetáculo em si. Spolin (1998) ainda nos leva a 11 tópicos que dizem respeito a sugestões finais, uma espécie de conselho a quem pretende trabalhar com alunos. Sobre o diretor, aquele que exerce a coordenação da cena, Spolin (1998, p.322) indica o seguinte:

É difícil dizer todos os problemas que aparecerão durante um espetáculo. O diretor é sempre forçado a trabalhar com atores insuficientemente treinados, ou com pessoas que se apegam rapidamente a ideias preconcebidas de qual deveria ser o papel do ator. O diretor deve lembrar-se que deve trabalhar para conseguir a apreciação da plateia peça com um todo e não por um ou dois atores, ou pela iluminação ou pela sonoplastia. A resposta da plateia pode ajudar o diretor a avaliar o seu trabalho.

Entender os vários elementos de uma encenação (palco, texto, movimento e marcação de cena, adereço, luz e música) interligados é um dos pressupostos que permeiam o encontro entre saberes. Este conhecimento dos elementos teatrais relaciona-se ao universo do aluno porque contribui para estabelecer o vínculo necessário entre o ator-jogador e os conteúdos. Disso, resulta ampliação cognitiva e crítica, sustentação para o acontecimento cênico. O curso de iniciação teatral, pela própria nomenclatura, é apenas um pequeno apanhado teórico e prático no percurso cênico. Uma das tantas oportunidades existentes de o aluno matriculado se perceber valorizado.

O convívio entre os inscitos estabelece as condições para o grupo exercitar seus sentimentos, emoções e compartilhar ideias. A cena se completa quando o intérprete entra no jogo teatral e estabelece relações com os demais atores e o público durante a encenação. A cena repleta de atores-jogadores, aceitando críticas e aplausos. Porém, o grupo se ampara na coletividade diante do espectador. Assim, determinamos autonomia e complementariedade entre os indivíduos. Os estudantes saem de sua zona de conforto (bairro de origem) e aventuram-se ao mostrar a sua produção para públicos desconhecidos.

O grupo envolvido no processo de preparação de um espetáculo teatral tem um problema em comum: a mentalidade de que a distinção entre personagens do tipo protagonista ou coadjuvante implica em uma hierarquia de maior ou menor

destaque em cena. Este é um dos grandes entraves que se pretende realizar na tentativa de fazer com que os alunos adolescentes superem estereótipos e formulem alternativas para que se sintam privilegiados numa montagem teatral. E pela cooperação, acreditamos ser possível que todos colaborem para os desempenhos dos demais conforme a alteridade.

Por outro lado, diferente do ideal neoliberal de mercado baseado na competição e eliminação do outro, o teatro se institui enquanto arte coletiva. Sendo assim, a participação é condição necessária para conceber e finalizar um espetáculo fruto de ponderações e entendimento entre participantes da cena e responsáveis pela parte técnica. Do ponto-de-vista do diretor da cena (também professor e coordenador do processo), o resultado reflete mudanças de atitudes determinadas no decorrer do processo pela passagem da competição à cooperação.

Esta ampliação cognitiva reafirma o entendimento de que uma apresentação apenas demonstra a eficácia da Pedagogia Teatral. Prova disso, os participantes se entrelaçam e confraternizam no cumprimento de uma ação que se desdobrou durante um ano, entre entradas e saídas, chegadas e desistências, experiências adquiridas. Porém, o que fazer para que o espetáculo apresentado possa ter vida útil, ganhar público distinto ou, por outro lado, participar de temporadas no teatro, na realização do projeto, em outras casas de espetáculos e escolas públicas e privadas de nossa cidade?

Ao encerrar as atividades durante o ano letivo, alguns alunos sentiram a necessidade de permanecer no curso porque a experiência alcançada numa montagem é suporte para novas atuações. Atualmente, temos atores e atrizes que estão neste curso desde a sua implantação, que aconteceu no ano de 2011 e são fundamentais na troca de conhecimento com aqueles que chegam pela primeira vez ao palco. Ao renovar o vínculo com o curso de iniciação teatral, os atores mais experientes reafirmam a proposta de cooperação e alteridade pela noção de 'Ato Responsável'.

## 7 A PRODUÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL

A montagem do espetáculo teatral 'O Quinto Império do Mundo' realizada no ano de 2016, de autoria de Paulo Vieira, é um dos pressupostos práticos na elaboração deste trabalho de concretização de mestrado. A formulação da encenação baseia-se nos exercícios propostos por Koudela (1990), no seu livro 'Jogos Teatrais'. Portanto, para que possamos entender este processo, torna-se necessário considerar a natureza de pesquisa-ação da investigação. Deste modo, o presente pesquisador estruturou a proposta na condição de professor de teatro do Centro Estadual de Arte (CEARTE).

No curso para adolescentes, professor e estudantes juntos utilizam o palco do Teatro Ednaldo do Egypto (TEE), através do Curso de Montagem Teatral (CMT). A iniciativa configura-se graças a parceria existente desde o ano de 2011. Em cada espetáculo montado são empregadas técnicas desenvolvidas em experiências de práticas cênicas de anos anteriores, um alicerce desde os exercícios nos primeiros estágios da criação até a versão final da encenação teatral. A dramaturgia de Paulo Vieira, como já observamos em várias citações no decorrer destes escritos, remonta à Idade Média, tendo como ideia principal a proibição da Igreja Católica em torno dos escritos do Padre Vieira.

Outro assunto presente em 'O Quinto Império do Mundo' abrange o processo de inquisição portuguesa. Diante das questões aludidas, pesquisamos elementos para ampliar nosso conhecimento sobre o contexto sócio-histórico, estético e cultural abordado na obra. Portanto, o equilíbrio firma-se pela troca de ideias entre pesquisador-professor-jogador e pesquisados-atores-jogadores. Este momento colaborou para a direção teatral na medida em que surgiram as linhas gerais para abordagem entre texto e encenação.

Após a distribuição de personagens para os atores-jogadores, houve marcações de cenas (definição da ocupação do espaço durante a atuação), provas de figurino e adereços, discussão e elaboração de cenário. Com os exercícios de voz, o ambiente sonoro da cena foi se fortalecendo. A partir das habilidades adquiridas em anos anteriores, a direção cênica aplicou a dinâmica do ator-jogador nos exercícios do CMT. Neste momento, retiramos o hífen e a palavra jogador. Desse modo, ator-jogador passaria a ser denominado Ator.

Atores-jogadores que incorporariam personagens, que eram concluintes de um curso que durante um ano jogaram, aprenderam, trocaram ideias, experimentaram e naquele momento da montagem em si, eram atores. O uso dos elementos de uma encenação possibilita diante de um curso de iniciação teatral o referencial da arte cênica na condição de intérpretes da cena da dramaturgia. Os esquemas de estudo e criação envolveram leitura, rabisco, observação e execução fiel das didascálias vivenciadas por todos. Na criação de personagens, buscamos a compreensão do elenco sobre os elementos da significação teatral.

Ao longo da experiência de montagem de espetáculos, notamos que o jogo teatral se constitui em metodologia de criação da personagem. Cada jogador desempenha seu papel, lidando com diferentes níveis de cooperação e autonomia. Deste modo, o processo delimita-se em torno de atos de responsabilidade. O adolescente desempenha personagens entre quarenta e cinquenta anos (indivíduos adultos). Esta distância de estágios de vida torna o desempenho dos papéis um desafio.

O jogo da cena na contemporaneidade teatral é, digamos assim, o resultado do que aprendeu o ator-jogador. E, neste momento da encenação teatral, ele é o ator que joga. Diferente da execução de exercícios de preparação, mas o jogo da cena na performance de uma montagem teatral. Aqui, porém, é possível estabelecer pontos de convergência entre o processo vivenciado e o que escrevera o pensador Guénoun (2012, p.131), quando diz que “nossa questão não é mais fazer viver, nem, portanto, viver papéis. Pode ser necessário fazê-los viver, mas para fazer viver o jogo. É o jogo que sustenta o papel, não mais o contrário.”

A montagem de ‘O Quinto Império do Mundo’ abrange vários personagens. Além disso, a quantidade de jovens soma cerca de 20 (vinte) integrantes. A seleção dos papéis de cada ator ocorre de maneira responsável. Isso implica em privilegiar a cooperação e alteridade na escolha de papéis. Consideramos a necessidade de lidar com um eventual desejo de “destaque” em algum integrante da equipe. Consideramos esta atitude um desvio do ideal coletivo. E, portanto, do ‘Ato Responsável’. No caso da dramaturgia de Paulo Vieira montada, existem 08 (oito) personagens que foram resolvidos da seguinte maneira:

Padre Vieira, vivido por um ator com experiência em montagens teatrais

desde o ano de 2012. Este jovem colabora no reforço dos laços do grupo para realização da tarefa comum, ou seja, o cumprimento deste jogo cênico.

A irmã Maria, interpretada por quatro atrizes que dividiram os papéis e partiram para uma encenação na pele de uma personagem com uma idade bastante superior a delas. Os figurinos e as maquiagens contribuíram para composição das características físicas de cada uma. Firmou-se a impressão de ser uma só atriz em cena.

Os inquisidores, personagens masculinos vivenciados por duas atrizes. Estas figuras vestiam roupas pretas e tinham rosto pálido pela maquiagem pesada. Na encenação, elas criaram máscaras com suas expressões faciais como marcas de suas interpretações.

O Frei Francisco, vivido por um ator, soube bem conduzir o seu personagem no jogo da cena. No texto de Paulo Vieira, este personagem é um dos conselheiros do Padre Vieira e pela sua caracterização, ele tem entre 45/50 anos, desempenhado por um adolescente nos seus 19 anos.

O Jardineiro, este personagem quebra o tom sério da narrativa. Ele se mostra engraçado nas cenas com outros personagens (a Irmã Maria, o Padre Vieira e o Frei Francisco). Assim, o ator escolhido para este papel apresentava domínio do tempo próprio da comédia. Ele tinha abandonado o CMT um ano antes desta montagem e acompanhou os primeiros movimentos do espetáculo “Os Mortos Também Falam”<sup>13</sup> e voltou com bastante vontade de aprender e trocar experiência com o teatro. Apesar da frequência irregular, o ator apresentou desempenho satisfatório.

O Marquês era aquele que representava a força do governo, e o Prior, um dos contrários aos ideais escritos do Padre Vieira. As caracterizações destes personagens levaram em conta as idades entre 40 e 50 anos. Os dois foram desempenhados por adolescentes de 15 a 17 anos. Os figurinos e as maquiagens ampliaram os recursos técnicos dos intérpretes. Assim, seguros da credibilidade de seus papéis, eles se engajaram no jogo da cena. Esta dupla de atores representa o que se fez nos “Jogos Teatrais” durante o CMT. No curso, os

---

<sup>13</sup> Este espetáculo teve uma grande importância para a maioria do elenco de “O Quinto Império do Mundo”, que retratava a questão da morte de forma cômica e fez o ator-jogador que tinha abandonado o CMT em 2015, voltasse no ano seguinte aos encaminhamentos do novo curso e naquele espetáculo desempenhasse com bastante desenvoltura o personagem de o jardineiro na peça de Paulo Vieira.

participantes praticaram a função de ator e a condição de espectador. Eles experienciaram sentimentos (alegria, tristeza e outros) e potências (força, fraqueza e outras), sempre em interação com os demais personagens para estabelecer as situações ficcionais da intriga.

Fechando o ciclo de personagens, firmamos a adaptação do texto para a concepção de um sonho vivido pelo Padre Vieira. Foi uma cena com palavras soltas do texto de 'O Quinto Império do Mundo'. Nesta perspectiva, preparamos as cenas com 19 atores e eles representaram as inquietações do Padre. A proposta de cena acolheu a utilização de máscaras e longos figurinos nas cores marrom e preta. Os atores aprenderam e experimentaram diferentes técnicas cênicas: máscaras, figurinos e emprego de distintos registros vocais. O sonho do Padre Vieira e a sua entrega, abdicando dos seus escritos perante a Igreja Católica.

De maneira lúdica, os 20 atores interagiram com responsabilidades e alteridades no jogo teatral para superar o desafio de interpretar personagens divergentes de seu universo pela idade e pelo passado sócio-histórico e cultural enfocado na obra. E, assim, acreditamos que os jovens atores formaram laços coletivos para vivenciar na encenação o que aprenderam/ensinaram. Destacamos a troca das ideias compartilhadas no objetivo do jogo da cena. Tais aspectos nos remetem ao seguinte pensamento:

O jogo, diante de nós, joga com a ostentação concreta, prática, com jogadores concretos e práticos que aplicam a seus movimentos, sua voz, seu comportamento, seus membros, sua pele, seu olhar, a exigência de uma exibição íntegra. Íntegra significa: inteira (o jogo apreende tudo, capta tudo em cena) e, ao mesmo tempo, honesta: o jogo procura como ética e técnica juntas. Os jogadores querem uma verdade colada à vida, uma verdade cenicamente viva que dê testemunho do que é propriamente vivo na vida, em qualquer vida. (GUÉNOUN, 2012, p.136-137).

E aqui, neste jogo, que segundo Guénoun (2012), no seu livro 'O Teatro é Necessário?', fala desta arte na contemporaneidade como um eterno exercício de jogos, quando reafirmamos que este pressuposto poderá em muito ter as raízes fincadas nos "Jogos Teatrais", pelas contribuições de Spolin (1998) e Koudela (1990), autoras que sistematizaram as possibilidades para afirmarem que o Ser Humano é

capaz de fazer teatro, ir ao palco e vivenciar personagens. Este aprendizado abriu um questionamento no CMT sobre as possibilidades de o ator-jogador dar continuidade à vida cênica.

Portanto, opinamos que, esta indagação se justifica quando o CMT, nos seus quase 10 (dez)<sup>14</sup> anos de existência, estimulou os primeiros passos daqueles que completaram sua formação. Destes, alguns experimentaram outras orientações cênicas. E, assim, o curso de iniciação teatral anual com adolescentes se constitui em torno do Ato responsável entendido como proposta caracterizada pelo ideal coletivo de cooperação e alteridade. Durante o tempo de atuação do CMT, acreditamos que houve formação de jovens atores e também a estruturação da presente proposta pedagógica crítico e estética teatral.

---

<sup>14</sup> Este tempo é colocado em virtude de que o trabalho do pesquisador-participante que exerce a função de professor-coordenador do Curso de Montagem Teatral (CMT), vem desde o ano de 2006 com este projeto. Sendo para esta pesquisa os processos vivenciados com espetáculos a partir do ano de 2011.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado deste projeto abrange uma transformação no olhar: o valor positivo da dimensão lúdica do teatro enquanto processo de formação de indivíduos críticos e empenhados na cooperação. Diferente do teatro dito profissional, tratamos do teatro desempenhado por alunos adolescentes, o que insere o estudo na condição de ação pedagógica. O objetivo central desvia-se do espetáculo encenado exclusivamente. Em lugar disso, a performance no palco faz parte de experiência mais ampla rumo ao conhecimento do ato criativo na prática teatral.

Inspirados pelo pensamento de Larrosa (2013) sobre a interpretação do passado como experiência verdadeira no presente, em detrimento do passatempo e evasão da realidade ou de si mesmo, compreendemos e tentamos exercitar a dramaturgia de 'O Quinto Império do Mundo', de Paulo Vieira. Considerando a camada de sentido marcada pelo período religioso-cristão-literário e artístico, buscamos uma "verdadeira experiência do passado no presente", ou seja, a reconstrução do passado na prática teatral.

Para cumprir esta percepção de passado no presente, cabe aos participantes envolvidos no grupo assumir a condição de atores-jogadores do próprio entendimento. Neste ponto, traçamos aproximação com o 'Ato Responsável', de Bakhtin (2010). Por esta ação filosófica fomos colher a essência de uma proposta vinculada à *mise-en-scène* (colocar em cena). De acordo com esse compromisso, os alunos adolescentes tomam ciência de sua responsabilidade, construindo a base de sustentação deste processo para a efetivação da apresentação final.

O fechar das cortinas representa a incerteza da conclusão, encaminhamento desta etapa de formação. Cada um tem sua própria história de vida. Vidas que se cruzam numa responsabilidade de fazer acontecer uma montagem teatral, no dever que nasce dos debates e dos vários diálogos entre professor e alunos. Durante a montagem de um espetáculo teatral, produzimos conhecimento e, ao mesmo tempo, vivenciamos experiências que entendemos serem "as mais significantes" possíveis. Neste contexto, a significação alcança o valor para a coletividade engajada na elaboração de um objetivo comum.

A partir desta pesquisa, percebemos que a arte precisa de melhores

ambientes para cumprir sua dimensão de prática pedagógica. E, que o governo e as instituições públicas precisam construir mais espaços alternativos de arte, mais teatros nas cidades e também nas escolas. O trabalho teatral realizado abre as portas para o ator-jogador e este poderá dar continuidade a sua trajetória artística seja nos grupos existentes na cidade ou pela composição de novos coletivos teatrais. Diferente da ênfase exclusivamente na reprodução técnica, buscamos difundir a noção de teatro marcado pela responsabilidade.

Consideramos que fatores como o tempo de aula de 50 minutos e a quantidade de participantes (turmas do Ensino Fundamental) acabam por prejudicar o alcance da atividade lúdica teatral porque interferem diretamente na concentração dos envolvidos. Isso porque o foco constitui-se em elemento primordial para que os alunos lidem com a situação pedagógica formulada. Sendo assim, o planejamento das atividades é considerado tempo mínimo para o engajamento do grupo.

Por outro lado, sabemos que a execução de tarefas e a participação dependem de variáveis que geralmente excedem a medição quantitativa e as associações causais por sua natureza qualitativa. Deste modo, o palco torna-se atrativo para o aluno e para a prática da Pedagogia Teatral porque consiste em matéria própria de uma das concepções de teatro existentes. E, mais precisamente ainda, o teatro corresponde a certa liberação de práticas de ensino tradicionais marcadas pela exposição do professor e posição passiva dos discentes na recepção de conteúdo. Integramos o trabalho de coletividade humana e social, visando à conciliação de prática e teoria pedagógico-teatral.

O teatro ensina na cena e na vida. Por este viés aqui se entende a grande contribuição social. Alunos que se tornam atores. Mas, ainda que eles se distanciem do teatro, no cumprimento do curso, ele participou da ação de formação de cidadãos conscientes e sabedores dos seus direitos e deveres pela prática da cooperação em sociedade. Assim, torna-se ator e espectador de cenas da vida cotidiana porque exercitou o dizer e o ouvir de maneira produtiva, na experiência da Pedagogia Teatral. A presente pesquisa realiza uma possível leitura em torno da noção de 'Ato Responsável', de Bakhtin (2010).

Assim, compreendemos a responsabilidade no pensamento do filósofo mencionado em termos de disposição e empenho social. Tal condição torna-se

um imperativo para a constituição do “Ser em si”, uma consciência ética em torno dos atos de um agente. Consideramos o ato em termos subjetivos e objetivos. Desse modo, a concretude do ato contempla a demonstração ou exteriorização de uma ação. Ao mesmo tempo, valoriza-se a “ação-pensamento”, determinando uma postura do Ser em si, ou seja, ele mesmo insubstituível em sua responsabilidade. Distante do autocentramento, este “eu sozinho” configura-se em meio à perspectiva histórica e social.

Para proceder ao levantamento de publicações acadêmicas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), utilizamos as palavras-chave “aluno adolescente”, “Teatro Educação” e “Jogos Teatrais” porque acreditamos que estes termos permitiriam maior amplitude para a busca. Para a expressão “aluno adolescente”, a consulta revelou 1.186 resultados; para “Teatro Educação”, 528 trabalhos e para “Jogos Teatrais”, 106 estudos.

Ao combinar os três parâmetros (Aluno Adolescente, Teatro Educação e Jogos Teatrais) na mesma verificação, a base de dados apresentou quatro investigações científicas: ‘Práticas teatrais na educação: será que dá jogo?’, dissertação de mestrado de Natália Beloti (UNESP); ‘Jogos teatrais, jogos performáticos e redes sociais na internet: o facebook e o WhatsApp como potências norteadoras na criação de jogos em sala de aula’, dissertação de mestrado de Ernani Fernandes (UFU); ‘Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano’, tese de doutorado de Márcia Cristina Cebulski (UFPR) e ‘Integrando a percepção de estudantes à criação de peça teatral: uma alternativa de educação científica em diálogo com as artes’, tese de doutorado de Thelma Lopes Carlos (FIOCRUZ).

No âmbito quantitativo, observamos que a expressão “aluno adolescente” teve maior destaque. Porém, ainda se percebe que o número de publicações para este assunto (aluno adolescente) é ainda reduzido se comparado, por exemplo, aos temas “aluno criança” e “aluno adulto” com 2.732 e 2.138 resultados respectivamente. Sobre os termos “Teatro Educação”, a exposição dos dados demonstra que a própria área Teatro Educação apresenta estágio ainda incipiente no contexto da pesquisa científica.

O menor índice de temas acadêmicos recai sobre as palavras-chave “Jogos Teatrais”, denotando a reduzida referência a tal prática e princípio metodológico de pesquisa científica e artística. Assim, acreditamos que pode haver certa peculiaridade em nossa proposta pelo anseio de contribuir com aqueles que se debruçam na investigação em torno do teatro praticado por alunos adolescentes na posição de estabelecer alternativas para a padronização midiática. Na perspectiva do presente projeto, a cooperação e a alteridade no jogo com regras pressupõem soluções únicas para os problemas apresentados. Sendo assim, o investimento na qualidade oferece oportunidade para diversificação de pensamento e ação.

Da ênfase na massificação de conteúdos e competição associados às trocas comerciais e esgotamentos de produtos para renovação do consumo, partimos para a atividade teatral enquanto ‘Ato Responsável’ entre os membros do grupo envolvidos pela mútua cooperação e ampliação de seus horizontes de conhecimento. Ainda que timidamente, esperamos que este trabalho colabore para as posteriores pesquisas voltadas às Artes Cênicas e à Pedagogia Teatral em análises e críticas, no contexto de cursos de iniciação teatral oferecidos a alunos adolescentes da Grande João Pessoa-PB.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2012.

**Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: [bdtd.ibict.br/vufind/](http://bdtd.ibict.br/vufind/). Acesso em: 20 julho de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2 ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Trad. Fátima Saad. São Paulo: Perspectiva, 2012.

GRIMM, Irmãos. **João e Maria e outros contos de Grimm**. Tradução e adaptação de Maria Clara Machado. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2014.

JORGE, Geraldo. **Texto teatral: os meninos da minha rua**. Material datilografado. João Pessoa: S/E, 1982.

JÚNIOR, Bento. **Texto teatral: no meio do caminho entre o riso e a dor**. Inspirado no poema 'No meio do caminho', do poeta Carlos Drummond de Andrade. Material digitado. João Pessoa: S/E, 2013.

\_\_\_\_\_. **Coletânea de textos teatrais: minha história, minha vida e os mortos também falam**. Alunos do Curso de Montagem Teatral - CMT. Material digitado. João Pessoa: S/E, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. Série Fundamentos. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

MICHAELIS: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo. Melhoramentos. 2015.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J.Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PERES, Fumika e ROSENBERG, Cornélio P. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. **Revista Saúde e sociedade**, v.7, n.1, pp. 53-86, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/7018/8487>> Acesso em: 18 maio 2017.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SILVA, Paulo Neves da. **Dicionário das citações**. Lisboa: Ancora, 2014.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, Paulo. **O quinto império do mundo**. Material digitalizado. João Pessoa: S/E, 2008.

## APÊNDICES

## QUESTIONÁRIO

NOME: MARIA

## D) CONTATO COM O FAZER TEATRAL

**1. Conte-me como a vontade de fazer teatro surgiu na sua vida?**

Eu tinha um sonho de atuar e representar e desde a minha infância eu alimentava este sonho. Antes de iniciar o curso de montagem teatral eu já havia feito algumas oficinas e cursos isolados. Sendo assim, eu não era completamente leiga no quesito teatro. Apesar de ter pouca experiência, eu tinha alguma noção. Entretanto, eu nunca havia tido aula num palco de teatro, o que traz uma pressão maior e um nervosismo a mais. Então, sim, no início eu estava um pouco mais nervosa.

**2. Você tem alguma experiência teatral?**

Só algumas oficinas, mas que não passaram de sala de aula.

**3. Alguém na sua família, ou entre os seus amigos, teve (ou tem) experiências com o teatro?**

A maioria dos meus amigos tem experiência na área teatral e quando não, são alunos de cursos de artes, como é o caso de cinema. A minha família é aquela que sempre está acompanhando as apresentações dos espetáculos que acontecem nos principais teatros.

**4. O que significa fazer teatro para você?**

Significa muita responsabilidade e saber de fato o que é que nós queremos. Antes de mais nada só consigo enxergar o teatro com muita dedicação e que antes de tudo o teatro é uma arte que só consigo entender como arte de experiência coletiva. Eu acredito muito no trabalho de grupo, nas divisões de tarefas e cada um fazendo bem o seu papel para que o grupo funcione.

**5. Como soube do Curso de Montagem Teatral?**

Através da divulgação do Teatro Ednaldo do Egypto nas Redes Sociais e também por ter presenciado algumas apresentações do projeto em anos anteriores.

**6. O que você espera alcançar com o curso?**

Estou aqui neste curso em busca de informações e espero cada vez mais me aprimorar na arte de interpretar e mais adiante abrir a minha própria companhia de teatro. Quero também quebrar a minha timidez.

**7. Você assiste algum tipo de espetáculo teatral?**

Sim. Aqui no Teatro Ednaldo do Egypto eu costumo presenciar os espetáculos infantis.

**8. Que personagem você gostaria de encenar?**

Todo e qualquer papel será um desafio.

**9. Você já leu algum texto teatral?**

Muitos. Auto da Compadecida, A Pena e a Lei, Édipo Rei, estes acredito que são os principais.

**10. Se você tivesse que definir o teatro em uma palavra, que palavra seria essa? Vida.**

## ID) VIVENCIANDO EXPERIÊNCIA AO LONGO DO CURSO

**1. Como foi a sua relação com o professor e com os amigos durante o processo?**

Da melhor maneira possível. O professor tem à sua maneira de lidar com os problemas e neste grupo que faço parte, nós todos, parece até engraçado, nós todos tivemos uma grande aprendizagem que foi aceitar e compreender o outro. Muito boa a experiência.

**2. O que te marcou nestas relações? Há algum momento a destacar?**

Não há um só, são vários momentos. No início estávamos todos assim, aprendendo. Depois, no ritmo do curso e com as experiências de convívio e de responsabilidade, todos nós estávamos dando uma pequena parte do que entendemos para que todo o grupo participasse.

**3. Como foi a experiência de participar dos exercícios teatrais? O que te marcou nestas atividades?**

Nos jogos realizados eu tinha uma certa dificuldade em improvisação. Eu sou uma pessoa que fica muito nervosa em momentos que "ninguém quer fazer". A minha solução para esse quesito foi me jogar de cabeça no exercício. Está lá de corpo e alma e enfrentar. Mesmo nervosa, fazer a cena. Minha dificuldade é o que mais impede meu desenvolvimento como atriz é a questão da improvisação. Mas, o único modo que eu encontrei de solucionar essa questão foi praticando cada vez mais.

Você encontrou alguma dificuldade durante esse momento?

Pelo meu nervosismo, depois fui me soltando.

**4. Você encontrou alguma dificuldade durante esse momento?**

É bem provável que a dificuldade foi em consequência do meu nervosismo em querer que tudo desse certo. Quando não acontecia algo que eu esperava, ficava sem jeito, mas esta dificuldade, queria dizer que não foi uma dificuldade que eu experimentei nos exercícios. Pelo contrário, no acontecimento dos exercícios eu ia me soltando. Então eu acredito que foi um pouco de nervosismo, só isso.

**5. O que você leva da experiência dos exercícios e dos jogos teatrais?**

É algo bem interessante. Você entra como não querendo nada e de repente se ver envolvido com um processo de construção de algo que precisa ser resolvido. A experiência foi muito boa e poderei até colocar em prática em outras montagens teatrais.

## **6. Fale-me sobre a experiência da montagem do espetáculo teatral 'O Quinto Império do Mundo'?**

No processo da montagem, a partir do momento em que eu já tinha decorado minhas falas e não precisava mais ficar com o texto na mão na hora de ensaiar, eu tive mais segurança, pois, assim, eu não tinha um objeto que limitava o movimento de uma das mãos e já tinha bem mais familiaridade com o texto.

Existe sempre num grupo alguém que quer os principais papéis, quer chamar a atenção de amigos e familiares. O professor que fez a direção do espetáculo soube conduzir o trabalho e nós todos sentimos mais segurança.

## **7. Como foi a sua experiência com o professor, o texto, as máscaras, os figurinos, a sonoplastia, a iluminação e os adereços do espetáculo?**

Eu creio que evolui bastante ao longo do curso, desde os exercícios, os jogos, até a montagem de 'O Quinto Império do Mundo'. Eu me sinto bem mais "solta" e à vontade no palco. No começo, o nervosismo era bem maior, por não conhecer a turma e nem professor. Com o passar das aulas, eu fui me familiarizando e me adaptando para melhor aproveitá-las e vê-las como mais um degrau na construção do meu corpo e voz na vida artística. Desde pequena eu gostava de fazer amizade e ao mesmo tempo pequenas peças com as minhas amigas e primas. Depois comecei a ir ao teatro com a minha família e cada vez mais tomar gosto. É como se eu estivesse vivendo aquela fase.

O professor é amigo e sabe muito bem coordenar o curso da melhor maneira possível. Os textos que trabalhamos e finalmente 'O Quinto Império do Mundo', fundamentais no desenvolvimento do curso. Podemos trabalhar com as máscaras, os figurinos, as maquiagens e até mesmo fizemos pesquisas sobre a música do espetáculo. Enfim, com tudo aqui que podemos experimentar durante o curso foi importante.

## **8. Você encontrou alguma dificuldade neste momento de montagem da peça?**

Dentro desta pergunta eu gostaria de dizer sobre a minha experiência de ter feito um papel que também foram feitos por outras três atrizes. Fazer a Irmã Maria da peça de Paulo Vieira, dirigida pelo professor Bento Júnior, foi uma experiência diferente. Creio que foi um desafio maior por termos que trabalhar as quatro atrizes em um mesmo papel. Assim, fazer com que a movimentação corporal da personagem seja a mesma, independente a atriz que estivesse em cena. Eu não sei como seria se eu fizesse o papel sozinha, mas eu acho que essa experiência foi algo novo e bom e proveitoso. Eu pretendo cada vez mais desenvolver as minhas aptidões enquanto atriz e que isto também sirva para a minha vida. O teatro é algo que sempre quis para compartilhar experiência e sempre quis fazer um curso de teatro.

## **9. Se você tivesse que definir em uma palavra a experiência adquirida nesse processo, como a definiria?** Coletividade.

## **10. Após o processo vivenciado como você define o teatro em apenas uma palavra?** Responsabilidade.

## QUESTIONÁRIO

NOME: JOÃO

### I) CONTATO COM O FAZER TEATRAL

#### 1. Conte-me como a vontade de fazer teatro surgiu na sua vida?

Eu conhecia as obras de Maria Clara Machado e logo fiquei gostando de "Pluft, o Fantasminha". Na época eu tinha 10 anos. Li várias vezes e talvez isto tenha feito com que eu me interessasse pelo teatro. Eu sempre lia aquelas obras às escondidas, pegava na biblioteca da escola e ao chegar em casa me trancava no quarto e ficava radiante de tanta alegria.

#### 2. Você tem alguma experiência teatral?

Eu nunca tive outros momentos como o este, que primeira vez vou fazer parte de uma montagem e tendo muitas pessoas comigo. Está sendo maravilhoso.

#### 3. Alguém na sua família, ou entre os seus amigos, teve (ou tem) experiências com o teatro?

Não. Absolutamente acredito que eu sou o primeiro dela. Moro distante daqui da cidade e preciso do meu pai para chegar até aqui. Só que meu pai vem porque não confia em me deixar vir sozinho. Eu já tenho anos, completo este ano vinte. Todo momento que meu pai vem me deixar é aquela complicação. Fica me perguntando por que eu fazendo Direito ainda tenho que fazer essa história de teatro. Só sei dizer que é muito sacrifício está aqui com todo este pessoal. Queria eu ter apoio dos pais. Minha mãe não diz nada, nem sim, nem não. Fica calada.

#### 4. O que significa fazer teatro para você?

Após entrar na Universidade no Curso de Direito me veio logo a vontade de fazer um curso de teatro para eu quebrar a timidez que eu tenho e ser um melhor advogado.

#### 5. Como soube do Curso de Montagem Teatral?

Se não me lembro deve ter sido quando cheguei na Universidade no Curso de Direito, foi aí que tive conhecimento. Algum cartaz pregado sobre o curso que havia no Teatro Ednaldo do Egito.

**6. O que você espera alcançar com o curso?**

Estou aqui neste curso em busca de informações e espero cada vez mais me aprimorar na arte de interpretar e mais adiante abrir a minha própria companhia de teatro. Quero também quebrar a minha timidez.

**7. Você assiste algum tipo de espetáculo teatral?**

Atualmente não. No tempo que eu estudava do sexto ao nono ano eu assistia muitas peças feitas pela escola e nunca participei de nenhuma delas. Era pela minha timidez e ao mesmo tempo eu ficava só pensando em fazer parte de um curso de teatro e é isto que eu estou fazendo.

**8. Que personagem você gostaria de encenar?**

Um personagem que tenha muita fala e seja um dos principais do drama. Eu quero me soltar porque eu era muito calado.

**9. Você já leu algum texto teatral?**

Como eu já falei, sim. Foi o Pluft, o Fantasmilha, de Maria Clara Machado.

**10. Se você tivesse que definir o teatro em uma palavra, que palavra seria essa?**

Arte.

**II) VIVENCIANDO EXPERIÊNCIA AO LONGO DO CURSO**

**1. Como foi a sua relação com o professor e com os amigos durante o processo?**

Me senti muito bem, às vezes com algumas desavenças, mas que o professor conseguia resolver a situação da melhor maneira. Eu digo que foi muito de crescimento.

**2. O que te marcou nestas relações? Há algum momento a destacar?**

Acho que foi eu ter me empenhado ao máximo para resolver o que eu sentia, que era a timidez, que acredito que eu tenha resolvido ela um pouco. Mas estou bem.

**3. Como foi a experiência de participar dos exercícios teatrais? O que te marcou nestas atividades?**

Através dos jogos que participamos foi muito bom. Me senti muito bem e me preparei melhor para a realização da peça. Aprendi também a valorizar melhor o trabalho em grupo.

**4. Você encontrou alguma dificuldade durante esse momento?**

No início sim, depois eu com certeza resolvi alguns bloqueios.

**5. O que você leva da experiência dos exercícios e dos jogos teatrais?**

Não existe comentário. Para o resto da vida.

**6. Fale-me sobre a experiência da montagem do espetáculo teatral 'O Quinto Império do Mundo'?**

O personagem que eu fiz no texto foi o Frei Francisco e vi que eu fui a pessoa certa para fazer aquele papel. Senti que eu era o próprio personagem da peça e se não fosse eu que fizesse eu acredito que não havia ninguém com aquelas características que nós discutimos.

**7. Como foi a sua experiência com o professor, o texto, as máscaras, os figurinos, a sonoplastia, a iluminação e os adereços do espetáculo?**

De muita aprendizagem.

**8. Você encontrou alguma dificuldade neste momento de montagem da peça?**

Encontrei sim, mas depois eu fui pegando aos poucos. O Frei Francisco como eu falei ficou sendo a minha cara porque talvez ninguém tivesse a paciência que eu tive em pegar aquele personagem.

**9. Se você tivesse que definir em uma palavra a experiência adquirida nesse processo, como a definiria?**

Maravilhosa.

**10. Após o processo vivenciado como você define o teatro em apenas uma palavra?**

Arte.