

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CRISTIANO ANTONIO FERNANDES BARBOSA

Caravana de Histórias:
uma proposta de aproximação do teatro com o espectador na escola

BELO HORIZONTE

2018

CRISTIANO ANTONIO FERNANDES BARBOSA

Caravana de Histórias:

uma proposta de aproximação do teatro com o espectador na escola

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, em rede nacional, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Professor Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo

BELO HORIZONTE

2018

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Fernandes, Cristiano

Caravana de histórias [manuscrito] : uma proposta de aproximação do teatro com o espectador na escola / Cristiano Antonio Fernandes Barbosa. – 2018.

92 p. : il.

Orientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Teatro e sociedade – Teses. 2. Platéias de teatro – Teses. 3. Representação teatral – Teses. 4. Artes cênicas – Teses. I. Figueiredo, Ricardo Carvalho de, 1982- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD 792

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Mestrado Profissional em Artes

FOLHA DE APROVAÇÃO

***Caravana de Histórias: uma proposta de aproximação do teatro
com o espectador na escola***

CRISTIANO ANTÔNIO FERNANDES BARBOSA

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, em rede nacional, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ARTES, área de concentração ENSINO DE ARTES.

Aprovado em 04 de julho de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo
UFMG


Prof. Dr. Josilei Francisco de Souza


Profa. Dra. Marina Marcondes Machado

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!”

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que é a fonte de toda minha energia, por propiciar tantas oportunidades de estudo e amadurecimento pessoal e profissional.

À minha mãe, meu pai, minha avó e meus irmãos, pelo apoio e carinho.

Ao meu tio Tadeu e ao meu amigo Ademir, pela iniciação no Teatro.

Ao orientador Ricardo Carvalho de Figueiredo, um agradecimento especial por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

À professora Marina Marcondes Machado, e aos professores Josiley Francisco de Souza e Eugenio Tadeu Pereira, pela generosidade, sem deixar de apontar o que fosse necessário na qualificação deste trabalho.

Aos colegas, professores e professoras do ProfArtes da UFMG que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado.

Às professoras e amigas da Caravana de Histórias que entenderam e se sensibilizaram com o tema deste trabalho, dispondo-se a apresentar e a participar de todas as etapas da pesquisa.

À direção, coordenação e professores/as das escolas participantes deste projeto.

Aos alunos e alunas que de maneira tão especial, sem saber que faziam parte desta investigação, sobretudo pelos sorrisos, tanto me encorajaram a seguir adiante.

Ao amigo Raphael Oliveira, que me acompanhou em vários momentos dessa longa jornada.

À professora e amiga Iêda Loureiro, por tudo que aprendi com ela, e pela oportunidade de trabalho na causa da Arte na Educação, bem como à equipe da Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Aos amigos da Cia. Teatral Fazendo Arte pelo apoio, carinho e companheirismo em todos os momentos.

Aos amigos da Associação de Produtores de Artes Cênicas de Juiz de Fora, pelas horas de apoio e de compreensão nas ausências.

Aos gestores da Funalfa e da Biblioteca Municipal Murilo Mendes, pelo entendimento de que o projeto era importante profissionalmente, e pela facilitação do acesso à pesquisa prática e às aulas do Mestrado.

À equipe de trabalho da Biblioteca Delfina Fonseca Lima que me fortaleceu, exercendo suas ações com competência e profissionalismo.

À CAPES, pela concessão da bolsa que viabilizou a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta proposta consiste em um trabalho de pesquisa teórico-prático sobre a formação do espectador, por meio de provocações estético-artísticas que busquem a sensibilização do olhar desse espectador para o espetáculo *Se bicho eu pudesse ser*, construído a partir de uma oficina, ministrada por mim, para professoras da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. A investigação se instaura a partir da interação da criança-espectadora com o espetáculo, em três etapas: antes, durante e depois da encenação – desmontagem cênica. Estabelecemos diálogos com os autores que pesquisam a formação do espectador no contexto escolar (DESGRANGES, 2003, 2006, 2017; GUÉNOUN, 2004; KOUDELA, 2010; PUPO, 2012, 2015). Para a mediação com os alunos-espectadores, usamos o sistema de jogos teatrais, de Viola Spolin (1979, 2001, 2004 e 2007), como recurso metodológico para elencar as ações da etapa anterior e posterior da apresentação, a partir do conceito criado por ela de nome fisicalização. Diante desses pressupostos, objetivamos fazer desta ação uma experiência estética e poética em que os espectadores percebam-se como potenciais cocriadores, e não meros observadores das apresentações a que assistam na escola. Tal desafio demonstrou ser motivador de ricas conexões entre quem encena e quem aprecia e produz pensamentos – a partir do que viu –, resultando em uma experiência significativa para ambos. Com esta pesquisa, pudemos perceber que o espectador, devidamente incentivado, pode se aproximar bastante de um diálogo mais rico com a linguagem presente no espetáculo, percebendo-se como elemento importante nesse processo de mediação teatral. Esperamos ainda poder contribuir com uma apreciação teatral que desvela os procedimentos do fazer artístico, em busca de uma leitura mais dialógica do referido espetáculo, e, também, redimensionar a relação do grupo de contadores de histórias e a escola em novos entendimentos do que pode ser o Teatro voltado para a Educação.

Palavras-chave: Formação do Espectador. Pedagogia do Teatro. Pedagogia do Espectador. Desmontagem Cênica. Fisicalização.

ABSTRACT

This proposal consists of theoretical-practical research on the development of the spectator through aesthetic-artistic provocations that intend to sensitize the spectator's watchful gaze to the spectacle. "If I could be an animal", built from a workshop taught by me to city hall's teachers from Juiz de Fora, MG. The investigation is established from the child-spectator's interaction to the spectacle, in three steps: before, during and after the staging - scenic disassembly. We establish dialogues with the author that research the spectator's development in school. (DESGRANGES, 2003, 2006, 2017; GUÉNOUN, 2004; KOUDELA, 2010; PUPO, 2012, 2015). For mediation with students-spectators, it was used the system of theatrical games, developed by Viola Spolin ,(1979, 2001, 2004 e 2007) as a methodological resource to list the actions from the previous and the later stage of the presentation, from the concept created by her, "physicalization". In the face of these assumptions, the goal was to make this action an aesthetic and poetic experience in which the spectators find themselves as possible co-creators, e not only viewers of the presentations they may watch in school. The challenge showed itself to be an encouragement to rich connections between the ones who act and the ones who appreciate and produces thoughts - from what was seen -, resulting in a significant experience for both. With this research, we noticed that the spectator, when properly encouraged, can come close to a richer dialogue with the language brought by the spectacle, realizing yourself as an important piece in this process of theatrical mediation. We hope to be able to contribute with a theatrical appreciation that exhibits the procedures of making art, seeking a dialogical reading of the spectacle referred, and, also, resize the relationship between the group of storytellers and the school with new understandings of what could be Theater focused on Education.

Key words: Spectator's Formation, Theater's Pedagogy, Spectator's Pedagogy, Scenic Disassembly, Physicalization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: História Os músicos de Bremen	32
Figura 2: História Os músicos de Bremen	33
Figura 3: Entrada do elenco	35
Figura 4: Planta baixa da narrativa Um presente para o Galo José	37
Figura 5: Narrativa Um presente para o Galo José	38
Figura 6: Narrativa Um presente para o Galo José	38
Figura 7: Foto 1 do jogo Criação de Narrativas	59
Figura 8: Foto 2 do jogo Criação de Narrativas	59
Figura 9: Foto 3 do jogo Criação de Narrativas	60
Figura 10: Foto da narrativa O sapinho e a cobrinha	63

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Gêneros	34
Quadro II: Organização das ações nas escolas	50
Quadro III: Jogo de Orientação	51
Quadro IV: Jogo 1 de Visualização Física	53
Quadro V: Jogo 2 de Visualização Física	58
Quadro VI: Jogo 1 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo	68
Quadro VII: Jogo 2 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo	69
Quadro VIII: Jogo 3 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DESFIANDO FIOS – MINHA TRAJETÓRIA ARTÍSTICO-CULTURAL	10
2 PARA INÍCIO DE CONVERSA	14
3 PRÓLOGO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA	19
3.1 Cena um: procedimentos artísticos do curso	20
3.2 Interlúdio: diálogos entre a contação de histórias e o teatro	21
3.3 Os jogos teatrais entram em cena	22
3.4 Cena dois: critérios de escolha e de elaboração da metodologia utilizada para os encontros com os espectadores	24
4 CENA TRÊS: CONSTITUIÇÃO DO GRUPO CARAVANA DE HISTÓRIAS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LINGUAGEM DO ESPETÁCULO	27
4.1 Em questão: os gêneros e os traços estilísticos da encenação	28
4.2 Em jogo: a estética do espetáculo	34
4.3 Os diálogos do espetáculo com a fisicalização de Viola Spolin	39
5 CENA QUATRO: DESMONTAGEM CÊNICA	43
5.1 Pedagogia do Espectador	46
5.2 Ensaio de preparação para o espetáculo	49
5.2.1 O disparador de gatilhos	51
5.2.2 Criar, imitar e descobrir	52
5.2.3 A fisicalização como conceito do espetáculo: reverberação nos jogos com os alunos	53
5.3 Apresentação do espetáculo	62
5.4 Ensaio de prolongamento do espetáculo	65
6 EPÍLOGO: APONTAMENTOS FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	
1. RELATOS DO ELENCO	81
2. RELATOS DAS PROFESSORAS	84

1 INTRODUÇÃO: DESFIANDO FIOS... MINHA TRAJETÓRIA ARTÍSTICO-CULTURAL

Minha vivência com o teatro e com as artes se deu muito cedo: na escola, sempre estava envolvido com os antigos auditórios e dramatizações, desde as séries iniciais. Fora da escola, meu tio materno fazia teatro com um grupo da empresa em que trabalhava e eu assistia a todas as apresentações, a ponto de saber de cor todo o texto e as marcações. Isso se deu até os meus doze anos de idade, quando o grupo de teatro do meu tio (Grupo Arte), ao definir a montagem infantil daquele ano, precisou de um ator mirim. E lá estava eu, estreando nos palcos de Juiz de Fora/MG. Como eu tinha doze anos de idade, meus pais autorizaram e me deixaram sob os cuidados desse tio. Desde então a arte teve presença constante na minha vida.

Minha inserção na educação também aconteceu por meio do teatro. A diretora da Escola Estadual Presidente Costa e Silva, Juiz de Fora/MG, já me conhecia da cena teatral e sempre teve vontade de implantar na escola um projeto relacionado às artes cênicas. Quando houve, pois, uma oportunidade no quadro de pessoal da referida escola, fui contratado para ocupar a vaga de auxiliar de educação (auxiliar de secretaria) e dividia meu tempo de trabalho com as minhas funções na secretaria e com uma oficina de teatro para os alunos do ensino fundamental (5ª, 6ª e 7ª séries, como eram chamadas à época). Nesse momento, eu já tinha 22 anos de idade e 10 de teatro, nos quais participara de diversas montagens adultas e infantis, bem como de alguns cursos livres, além de muita leitura e estudo sobre teatro. Em maio de 1995, dessa maneira, começava minha carreira na educação.

Paralelo a isso, os trabalhos de pesquisa e criação com o Grupo Arte continuavam. Faltava-me, contudo, uma formação superior. Como em Juiz de Fora não há graduação em teatro, busquei um curso afim, que fosse uma fonte de estudo e de pesquisa da literatura, inclusive dramática, e que me possibilitasse novas experiências na educação. Cursei – dessa maneira – a graduação em Letras.

Concluí o curso superior e fui aprovado no concurso para professor da Prefeitura de Juiz de Fora. Em 2004, primeiro ano nessa rede, ao ser informado sobre as vagas disponíveis, soube da possibilidade de atuar em uma escola na qual funcionava um projeto diferenciado, voltado para alunos excluídos de programas educacionais convencionais. O trabalho seria na biblioteca dessa instituição, onde anteriormente funcionava a FEBEM¹, e as ações estavam voltadas para o atendimento aos adolescentes em vulnerabilidade social e financeira. A ideia

¹ FEBEM é a sigla de Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, atual Fundação Casa.

era desenvolver atividades artístico-educacionais pelo viés do teatro e da contação de histórias, incentivando a leitura. No final do ano de 2005, no entanto, o projeto foi extinto pela prefeitura.

Nesse mesmo ano, já efetivado, assumi, na escola em que sou lotado em Juiz de Fora/MG, um projeto extracurricular de teatro, no qual trabalhei das séries iniciais até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre na perspectiva de uso dos jogos teatrais de Viola Spolin², além de outras abordagens teatrais que tinham a improvisação como elemento disparador e o princípio de que todos podem fazer teatro.

Com esse projeto, participei com os alunos das ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, tal como o “Circuito de Leituras” e a “Mostra Estudantil de Arte”, momentos em que a Arte feita nas escolas é apresentada para a comunidade em um centro cultural da cidade, criando oportunidade para experiências significativas de trocas e de diálogos entre professores e alunos. Como professor, participava dos grupos de estudo “Arte e Cultura” e “Dinamização da Leitura na Escola”, nos quais se discutia, respectivamente, possibilidades de ações interdisciplinares entre as linguagens artísticas nos diversos projetos que acontecem nas escolas, e as diversas relações que o texto literário pode construir no contexto escolar, incluindo aí o diálogo com as linguagens artísticas.

Em 2011, fui convidado a dividir meu cargo efetivo na rede municipal entre as aulas de teatro na referida escola e as ações da Supervisão de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania da Secretaria de Educação (SPAC – SE), a mesma que desenvolve os projetos citados no parágrafo anterior. Aceitei o convite e o novo desafio: contribuir para a elaboração de metodologias e estratégias para que a arte pudesse ser reconhecida na rede municipal como área de conhecimento, e não como mero pretexto para outras ações da escola. Continuei participando dos grupos de estudo e passei a acompanhar mais diretamente os professores de teatro³ em suas ações pedagógicas, além de ministrar dois cursos de formação continuada pela Secretaria de Educação: um de teatro e outro de contação de histórias.

Desde 2007, no entanto, estava à frente de um novo grupo teatral, a Cia. Teatral Fazendo Arte, grupo com o qual ensaiei, produzi e encenei diversos espetáculos, infantis e adultos. A última montagem da Cia. Teatral Fazendo Arte, em 2015, foi a encenação do texto

² Falei mais a frente sobre o trabalho de Viola Spolin e a inserção de sua pedagogia teatral pelo Brasil.

³ Os professores de teatro do município, em sua maioria, assim como eu, não têm formação específica, dada a ausência de curso superior na região.

de Antônio Fagundes, de nome *Sete Minutos* (2000), cuja temática principal está na relação do ator e do espectador no momento da encenação de um texto teatral.

Propondo, no entanto, uma leitura pedagógica do texto, percebo que o jogo instaurado na trama do autor entre a encenação e o espectador pode ser também uma reflexão entre a relação do aluno e do professor. Baseado nisso, associando a arte e a educação, minha expectativa, quando busquei o mestrado, foi encontrar novos caminhos para aproximar a obra de arte do espectador, o espectador do artista, o artista do professor, o professor do artista, o aluno do professor e o professor do aluno – tendo o uso do jogo teatral como estratégia importante e constante nas práticas pedagógicas e metodológicas de sala de aula.

Paralelamente a essas vivências pedagógicas e artísticas, fiz uma especialização em “Fundamentos da Prática Interdisciplinar”, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, além de diversos cursos livres de teatro. Até descobrir o Mestrado Profissional em Artes, ProfArtes, tentar a seleção e ser aprovado na segunda turma, em 2016. E após as diversas provocações dos professores, das disciplinas e dos autores estudados e/ou revisitados, cheguei ao tema desta pesquisa.

Assim, a escolha da epígrafe de Eduardo Galeano – para abrir esta dissertação – dialoga com a ideia deste trabalho e do percurso que construí até aqui, pois mostra o filho pedindo ao pai, diante de tanta beleza do mar, que ele o ensine a olhar.

Está descrita aí a proposta deste estudo: instigar o olhar do espectador para a encenação teatral, contribuindo com uma apreciação que desvela os procedimentos do fazer artístico, em busca de uma autonomia da leitura de um espetáculo. Espera-se, ainda, que a relação entre o grupo de contação de histórias⁴ e as escolas traga novos entendimentos do que pode ser o Teatro voltado para a Educação.

Com isso, a fim de apresentar as práticas e fundamentar as análises, esta dissertação organiza-se em quatro capítulos.

No primeiro capítulo **PARA INÍCIO DE CONVERSA** mostro como surgiu a possibilidade de estudo da Pedagogia do Espectador – tema a partir do qual formulei o título deste trabalho – bem como as escolhas teórico-metodológicas adotadas, as quais são inspiradas nos ensaios de desmontagem cênica, propostos por Flávio Desgranges.

No segundo capítulo, **PRÓLOGO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA**, informo como se dá a formação continuada de professores em Juiz de Fora e como me insiro nesse

⁴ Apresentação do grupo de contação de histórias será feita no capítulo 4 desta dissertação.

processo de estudo e de prática da Arte na escola. Apresento o perfil das turmas que participam das formações, expondo de que maneira eu conduzo os diálogos entre a contação de histórias e o teatro, apontando ainda como e porque os jogos teatrais de Viola Spolin são introduzidos como principal referência para as provocações estéticas desta pesquisa.

No capítulo três, **CENA TRÊS: CONSTITUIÇÃO DO GRUPO CARAVANA DE HISTÓRIAS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LINGUAGEM DO ESPETÁCULO**, conto como o curso “Leitura e Contação de Histórias” tornou-se um grupo artístico, falando da seleção do repertório, do processo de criação do espetáculo “Se bicho eu pudesse ser”, bem como do gênero, dos traços estilísticos e da estética da encenação. A partir dessas escolhas, estabeleço a proposta de diálogo da apresentação com a fisicalização de Viola Spolin, conceito utilizado nas ações de preparação e de prolongamento do espetáculo – o que se configura como a prática de desmontagem, ou seja, de aproximação com o espectador escolar.

No quarto capítulo, **DESMONTAGEM CÊNICA**, descrevo e analiso a proposta pedagógica, envolvendo as ações – antes, durante e depois da apresentação – com os alunos participantes do projeto: jogos de sensibilização do aluno-espectador, com o intuito de provocar uma interpretação pessoal do conceito observado no espetáculo assistido, convidando esses alunos, junto do elenco, a (re)criar cenas, narrativas e/ou músicas do espetáculo, apresentando-as aos colegas.

Ao final, concluo, com reflexões apresentadas em toda a dissertação que dialogam com a ideia da relevância de ações que promovam a familiaridade do espectador escolar com a linguagem do teatro, proporcionando-lhe um olhar crítico, criativo e interpretativo de uma apresentação.

2 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Importante informar que, inicialmente, meu projeto de seleção para o mestrado previa outra intenção de pesquisa. Eu desejava estudar a metodologia do uso dos jogos teatrais nas aulas dos professores de teatro de Juiz de Fora/MG. No entanto, no decorrer do primeiro semestre, com as leituras, as aulas, e as primeiras conversas com o orientador, percebi que seria mais rico e mais instigante reformular meu projeto a partir da minha atuação como professor em Juiz de Fora, retomando minha história profissional e trabalhos já realizados com o teatro. Trabalhando com formação de professores, eu estava coordenando um grupo de contação de histórias que já fazia suas primeiras apresentações em escolas municipais da cidade. Decidi, pois, em conversa com o orientador, pensar este estudo em outra perspectiva: o viés do espectador. Isso porque já tínhamos um espetáculo e queríamos continuar apresentando-o nas escolas de Juiz de Fora.

A partir dessas reflexões iniciais, esta dissertação consiste em um trabalho de pesquisa teórico- prático de aproximação do teatro com o espectador escolar, por meio de provocações estético-artísticas que busquem a sensibilização do olhar do espectador para o espetáculo teatral. Início, assim, uma investigação acerca da interação entre o espectador e o espetáculo, antes, durante e depois de uma encenação, segundo sugere Flávio Desgranges (2006). Tal ação está focada na interação entre quem vê e o que se vê em uma apresentação teatral, processo que muitas vezes é ignorado nas proposições artísticas na escola. “A pergunta central acerca do ato do espectador precisa ser alterada, pois ela não visa mais à significação, mas principalmente aos efeitos da proposta artística” (DESGRANGES, 2017, p. 25).

Assim, buscar o diálogo entre espectador e espetáculo tornou-se, para mim, como professor de teatro e proponente de cursos de formação para professores, uma ação necessária e contínua a fim de que o professor e o aluno da escola pública, sujeitos principais deste trabalho, avancem na busca de uma percepção maior de si durante uma encenação. Devidamente estimulados, professor e aluno poderão estar mais sensíveis e dispostos a lançar um novo olhar sobre as propostas cênicas a que estejam assistindo – ou criando –, na escola e fora dela.

À medida que fui estudando, entretanto, ficou muito claro para mim que esta proposta de estudo não teria delineamentos muito objetivos, com caminhos claramente traçados ou a traçar. Há muita subjetividade envolvida, pois cada qual tem uma maneira peculiar de ver e de perceber a arte em si. E o impacto dessa interação também tem, em cada um, um tempo

diferenciado de percepção e de amadurecimento. Falar, portanto, em “formação de espectador”, termo muito usado pelos pesquisadores do tema ao estudarem mediação ou recepção teatral, é algo que nos parece forte, ou distante de alcançar. Isso porque imediatamente vêm à mente questões como “É possível formar um espectador? Em que sentido?” “Podemos, de fato, contribuir para a autonomia do espectador? De que maneira?”

Todavia, há um ponto comum nas proposições dos pesquisadores estudados, como Desgranges (2006, 2010, 2017), Guénoun (2004), Koudela (2010) e Pupo (2012, 2015), em relação ao processo de interação entre público e espetáculo: a percepção artística do espectador não é espontânea; ao contrário, ela deve ser aguçada, precisa ser estimulada.

Flávio Desgranges evidencia a questão da leitura do espetáculo, sugerindo que o espectador se sinta provocado a acessar a proposta de encenação e com ela dialogar: “O prazer da leitura [de um espetáculo] se efetiva no momento em que nossa inventividade [do espectador] é acionada, em que nossa produtividade entra em jogo” (2017, p. 32 – destaques nossos). Denis Guénoun nos fala da recomposição – à cena – dos que dela foram esquecidos: “É preciso abrir as cenas à vinda daqueles que foram delas banidos: os ditos não-atores, os não-artistas” (2004, p. 157). Ingrid Koudela, por sua vez, nos lembra da efetivação do protagonismo do espectador: “A autonomia do espectador não se processa naturalmente, mas antes refere-se à construção de sentidos que nasce a partir da experiência sensível, à elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível do espectador” (2010, p. 5). Maria Lúcia Pupo, profundamente implicada com os diálogos entre a cena e o espectador, enfatiza: “Intrinsecamente tecidas ao acontecimento cênico, as trocas com o outro revelam uma aventura partilhada, na qual emergem novos parceiros de criação” (2012, p. 57).

Assim, os pesquisadores demonstram claramente uma oportuna preocupação com o retorno dos espectadores à cena teatral, não como simples observadores. Trata-se, pois, esta dissertação de uma experiência estética e poética em que os espectadores consigam se assumir como potenciais cocriadores das cenas, transformando esse momento de apresentação em um fértil disparador de conexões entre quem escreve/dirige/encena com quem aprecia/produz pensamentos, a partir de uma experiência significativa vivida.

Com essa perspectiva, ficam algumas indagações. Como instituir uma política de formação de espectadores que atenda às escolas da rede pública de ensino? Se existem algumas ações, elas são suficientes para que as pessoas queiram ir ao teatro novamente, por si só? Se retornam, o fazem por que conseguiram ser sensibilizadas com o fazer artístico, codificando os signos teatrais presentes na encenação? Se não percebem, devem ser

sensibilizados para tanto? Efetivamente, reconhecem a importância da sua presença no pacto artístico que se estabelece entre atores e espectadores, no momento da encenação? O que ainda precisa ser dito para fortalecer essa interação? O que ainda pode ser feito para provocar professores, gestores públicos de cultura e artistas em geral a desbravar caminhos poéticos para uma leitura do espetáculo que permita “uma autonomia crítica, criativa e interpretativa do aluno-espectador?” (DESGRANGES, 2006, p. 154).

Com essas inquietações à mente, buscamos possíveis respostas na literatura especializada. Desgranges (2006) começa a clarear nossas indagações quando nos aponta que são dois os fatores essenciais para a efetivação de práticas pedagógicas para o espectador: o primeiro fator é que se faz necessário educar os indivíduos em meio a uma sociedade “espetacularizada”, a qual empurra nesses indivíduos uma chuva de estímulos visuais e sonoros, cotidianamente; o segundo fator é que o público deve ser convidado a participar mais ativamente do crescimento da arte teatral, vendo, apreciando e debatendo teatro. Assim, “pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral, despertada pelo próprio prazer da experiência” (2006, p. 159). Prazer e experiência, palavras fundamentais em um processo de vivência estética e poética, tal como propõe esta pesquisa, com professoras – elenco do grupo Caravana de Histórias –, e com alunos-espectadores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

“Ir ao teatro ou gostar de teatro, também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo.” (DESGRANGES, 2010, p. 33). O gosto pelo teatro, pois, está diretamente relacionado à familiaridade com esse teatro, familiaridade esta que pode ser conquistada por meio do hábito de ir ao teatro desde a infância. Formar espectadores teatrais, portanto, é algo que pode – e deve ser – pensado.

Segundo Desgranges (2010), Brecht faz uma importante analogia do espectador de teatro com o espectador de um evento esportivo, quando aponta que seu desejo sempre foi o de que o espectador teatral fosse tão especializado quanto o é o esportivo, a ponto de se sentir apto a comentar um espetáculo como o faz ao assistir um jogo de futebol – ou outra modalidade esportiva –, numa atitude que congregue a emoção do momento a uma postura crítica sobre o evento.

De fato, nós, brasileiros, somos todos “formados” em futebol, já que, desde a infância, nos estimulam a ver e a opinar a respeito. Sendo mais exato, somos iniciados em tal modalidade esportiva desde o nascimento. Vemos nossos pais e amigos jogando, assistindo e

comentando futebol diariamente. Mais do que isso, os vemos torcendo, vibrando, com alegria ou frustração. Não raramente, visitamos nossas fotos de infância e nos vemos vestidos com camisas de determinado clube, por influência ou gosto dos pais. Nem sabíamos do que se tratava, mas já “éramos” de determinado time. Além disso, de quatro em quatro anos, acontece a Copa do Mundo de Futebol, que muda a rotina de todos os países envolvidos; em especial do Brasil, um país que beira ao fanatismo por tal esporte. Em época de Copa do Mundo, o trânsito muda, o comércio fecha em determinado horário, fogos de artifício são lançados, acordando os que dormem, provocando ainda mais os que já despertados estão.

Ainda que não estejamos interessados em tal evento, ou mesmo que não nos simpatizemos por futebol, ele interfere no nosso cotidiano e nos afeta diretamente. Nos ônibus, nos telejornais, na imprensa escrita, ouvimos conversas e críticas diversas. Todos se sentem à vontade para opinar a respeito, escalar times diversos, concordar ou discordar do técnico.

Podemos incluir ainda a espetacularização da vida das grandes estrelas futebolísticas do país e do mundo, bem como as camisas de times, que identificam os “personagens”, transformando-os em heróis ou ídolos da infância e da adolescência de muitos indivíduos, entre eles, nossos alunos. E concorremos com isso não só na Copa do Mundo, mas também no dia a dia, pois há os campeonatos estaduais e nacionais, anualmente, para os quais a imprensa dá toda a cobertura possível e imaginável.

Se existissem estímulos tais que dessem conta de sensibilizar o indivíduo para o teatro, tanto quanto o fazem para o futebol, tornaríamos “o espectador iniciante mais íntimo da arte teatral e estimulado para um mergulho divertido que ampliaria sua capacidade de apreender o espetáculo e favoreceria sua socialização” (DESGRANGES, 2010, p. 35).

Desgranges ainda relata uma experiência pessoal como coordenador de uma pesquisa e prática de formação de espectadores: o Projeto Formação de Público, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, entre os anos de 2001 e 2004, para o qual utilizou três principais frentes de atuação:

Primeira: os debates entre artistas e espectadores, sempre após a apresentação do espetáculo. Segunda: os cursos de formação em teatro oferecidos aos professores da rede pública municipal que atuavam no projeto. Terceira: *os ensaios de desmontagem*, procedimentos pedagógicos de mediação teatral oferecidos nas escolas, antes e depois dos espetáculos, aos alunos participantes, visando dinamizar a recepção da obra (2006, p. 160).

Em minha experiência, como professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, tenho coordenado cursos de formação para professores, desde 2011. Esta prática, pois, foi propulsora de uma reflexão que culminaria em uma ação de formação de alunos-espectadores, inspirada nos ensaios de desmontagem, propostos por Desgranges.

3 PRÓLOGO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

De acordo com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394/96, está previsto o processo de formação continuada de professores para as gestões municipais de ensino. Pela Prefeitura de Juiz de Fora, alguns cursos que promovem a formação continuada acontecem no Centro de Formação do Professor, da Secretaria de Educação (SE). Como atuo desde 2011 na SE, como professor de teatro cedido de uma unidade escolar para a instituição, meu cargo permite a promoção de cursos e oficinas para professores, sobretudo na área de Arte, uma vez que há pouca especialização de pessoas de teatro em Juiz de Fora.

Em uma dessas formações, em função de uma demanda grande de pedidos, surgiu o curso de nome “Leitura e Contação de Histórias”, com sua primeira turma começando no primeiro semestre de 2014. O nome do curso, segundo o que aponta Celso Sisto (2012), deve-se ao fato de que é bastante comum encontramos professores desejosos de construir alunos leitores quando eles mesmos, professores, não o são. Para despertar essa paixão pela leitura em seus alunos, o professor precisa ser apaixonado antes. Sugere o autor que o professor comente sobre o que está lendo, sobre alguma obra da qual ele nunca se esqueceu, pensando a leitura como algo prazeroso para a vida, como uma necessidade do ser humano:

O importante é que o professor no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de leitores. É imprescindível que estas, efetivamente, consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver-se o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos efeitos estéticos da linguagem, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor (ROSING, 2009, p.134).

Assim, além da experiência com a contação de histórias, um dos objetivos dessa formação é problematizar a presença da arte na escola, pois, muitas vezes, essa disciplina aparece de forma estereotipada, ou para cumprir o programa pedido, atendendo ao calendário de datas comemorativas ou festas escolares. A contação de histórias, por sua vez, em alguns casos nem é reconhecida como arte, e seu uso no cotidiano da escola cumpre um papel formal e extremamente pedagógico. Então, a formação pretendida também atende a uma necessidade de proporcionar uma experiência estética e artística aos professores participantes do curso.

Outro papel fundamental a que o curso se propõe é o de oportunizar que as professoras vivenciem a arte pela arte, com as suas especificidades próprias. Uma forma mais eficiente de as professoras se sentirem envolvidas pela arte não é outra senão pela experiência com arte e pela arte. Dessa forma, as atividades práticas oferecidas pelo curso também traduzem essa perspectiva artística.

Com esses fundamentos, uma nova turma, cerca de 70 alunas-professoras iniciaram os estudos, entusiasmadas com as perspectivas de acrescentar conhecimento e técnica à experiência que já desenvolviam nas escolas em que atuavam.

3.1 Cena um: procedimentos artísticos do curso

A partir de um referencial teórico apresentado – Celso Sisto, Cleo Busatto, Regina Machado, Francisco Gregório, Lenice Gomes, Fabiano Moraes, entre outros – tanto para as práticas quanto para os estudos da narrativa de histórias, os professores participaram de exercícios cênicos por meio do uso de jogos teatrais, à luz de Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo e Viola Spolin. Escutaram e contaram histórias desde o primeiro dia, compreendendo a ação como uma atividade artística e, a partir dessa percepção, começaram a observar que tal prática possui características que precisam ser estudadas e trabalhadas, mas, sobretudo, sentidas. Contar história demanda prazer, começando por quem conta e envolvendo quem escuta.

O perfil da turma é de professoras pedagogas, ou com alguma licenciatura em conteúdos diversos, Português, História, Geografia; com graduação em Arte, nenhuma participante. Portanto, um dos princípios da formação continuada em arte, por meio da SE em Juiz de Fora, é fazer com que essas professoras, dispostas e interessadas em ampliar suas perspectivas de conhecimento e prática em teatro/contação de histórias, vivenciem experiências estéticas que as envolvam com a causa da arte na educação.

Assim, a partir de uma conversa com a turma, começamos por falar de vivências que as participantes tinham em arte, seja com a contação de histórias ou com outra linguagem artística, como espectadoras e/ou como (co)criadoras de processos artísticos, com seus alunos. Ouvindo atentamente o relato delas, comecei a encaminhar os pensamentos, promovendo provocações por meio de questões como “Você conta histórias na escola? Como e quando?”; “Propõe atividades antes ou depois de contar histórias? Que tipo de atividade?”; “Contação de histórias é arte?”.

Com o diálogo estabelecido entre os participantes, a partir das questões levantadas, foi possível perceber que, na escola, ainda é muito presente a preferência em priorizar o aspecto pedagógico no trabalho com as narrativas. E com essas referências, pude pensar em procedimentos e em ações artísticas que ampliassem a visão de arte das professoras, além de me orientar melhor na seleção de jogos teatrais a serem utilizados nos encontros.

3.2 Interlúdio: diálogos entre a contação de histórias e o teatro

Desde a ementa do curso Leitura e Contação de Histórias aparece a relação entre a contação de histórias e o teatro, pois há alguns pontos de interseção entre as duas artes. O ator e o narrador são dois seres poéticos que dialogam muito. E a maneira como se pensa, como se cria e como se apresenta cada uma dessas vertentes artísticas também foi tema de nossas investigações no curso.

Pude perceber, com as perguntas feitas às professoras do curso, e com as respostas, que a contação de histórias e o teatro na escola, com raras exceções, ainda têm se mostrado com uma preocupação em atuar como reflexo do mundo, espelho da realidade, representando sinteticamente a vida social, e veem o espectador como observador contemplativo. Em ambas as práticas, pois, desconsidera-se o importante papel da arte como provocadora de experiências mais significativas para o espectador.

Além disso, é bem comum encontrarmos “dramatização” de uma história anunciada como “narração” de uma história. E essa ação de tomar uma prática pela outra acontece bastante no ambiente escolar. Dramatizar uma história é diferente de contá-la, mas no cotidiano escolar contar/dramatizar costuma ser entendido como a mesma ação.

Com isso, procurei estabelecer uma proposta de estudos teóricos e práticos que contribuísse para ampliar o olhar das professoras sobre a maneira como efetivamente apresentam histórias para seus alunos. Aliado a isso, devido a pouca experiência da maioria com oficinas teatrais, senti a necessidade de utilizar jogos teatrais nos encontros, na tentativa de propiciar às participantes uma vivência artística para si mesmas, antes de pensarem em como replicar essa experiência com os alunos, nas salas de aula. Para tanto, elegi o sistema de jogos teatrais, de Viola Spolin como contribuição eficaz para que as professoras participassem de uma experiência estética e poética por meio do teatro e da contação de histórias.

3.3 Os jogos teatrais entram em cena

A tradutora da obra de Spolin para o Brasil, Ingrid Koudela (2010), traz uma significativa contribuição do que simbolizam os jogos teatrais de Spolin. Escreve ela:

Os jogos teatrais acentuam a corporeidade, a espontaneidade, a intuição e a incorporação da plateia, indicando como os princípios da linguagem teatral podem ser transformados em formas lúdicas, criando um acesso criativo para a atuação no teatro com leigos e profissionais. Na sistematização da prática do jogo teatral é possível divisar a construção de um método no qual, longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o jogador se torna artesão de sua própria educação no processo da prática teatral, produzido por ele mesmo ao articular essa linguagem (KOUDELA, 2010, p. 2).

Um dos principais nomes que surge ao se pesquisar a Pedagogia do Teatro por meio de jogos é o de Viola Spolin. A educadora norte-americana, conforme assinala Pupo (2005, p. 219) “atribui valor intrínseco à dimensão lúdica e identifica no jogo um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem, além de reconhecer nele um importante recurso em qualquer situação de aprendizagem”:

No caso do Brasil, o sistema de jogos teatrais se dissemina amplamente de Norte a Sul a partir do final dos anos 70, graças a uma série de pesquisas acadêmicas em torno de suas potencialidades e ao oferecimento de um sem número de cursos de formação inicial e continuada a professores e coordenadores de oficinas teatrais. Essa ampla penetração do sistema entre nós se explica, entre outras razões, por sua própria estrutura. Ancorado no jogo tradicional de regras, patrimônio de todas as culturas em todos os tempos históricos, essa proposta reúne princípios de trabalho teatral passíveis de serem apropriados por indivíduos das mais diferentes origens socioculturais (PUPO, 2005, p. 220).

É fato que o uso de jogos no ensino de teatro na educação permite uma maior liberdade de expressão dos jogadores-alunos, desperta neles a criatividade e a espontaneidade, permitindo a cada um experimentar a interação com o outro e (re)conhecer seu potencial artístico, conforme assinala Spolin:

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, 1992, p. 4).

No entanto, não é raro encontrarmos o uso de jogos nas aulas de teatro, por professores da área, inclusive, sem uma discussão teórica relevante ou sem uma metodologia sistematizada, tal como apontam os estudos de Viola Spolin, por meio de seus livros *Improvisação para o teatro* (1992), *Jogos teatrais: O Fichário de Viola Spolin* (2001), *O Jogo Teatral no livro do diretor* (2004), e *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (2007). Por vezes, os jogos teatrais aparecem na elaboração das aulas de teatro de maneira instrumental ou avulsa, sem uma elaboração artística e sem qualquer impacto nas encenações propostas aos discentes. Assim subutilizados, não envolvem esteticamente nem tampouco proporcionam experimentações artísticas aos alunos, ou seja, as aulas de teatro tornam-se sinônimos de um desfiar de jogos, muitas vezes aleatoriamente. E o processo de criação, que poderia se efetivar de maneira rica e consistente, perde-se em sua essência, pois, por vezes, não é observado, registrado ou avaliado.

No final dos anos 1990, no Brasil, surge uma proposta do Governo Federal para nortear o ensino da Arte no país com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, após a implementação da LDB 9394/96. A respeito dessa iniciativa do governo, Koudela (2013) descreve que a partir da efetivação dos PCN houve um importante reconhecimento da Arte como área de conhecimento no currículo da escola brasileira, no Ensino Fundamental. E mais: que essas diretrizes passaram a valorizar o jogo no ensino do teatro:

O teatro é abordado nos PCN – Arte a partir de sua gênese em rituais de diferentes culturas e tempos e o jogo é conceituado a partir das fases da evolução genética do ser humano e entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística (KOUDELA, 2013, p.233-34).

Segundo Pupo (2005), o sistema de jogos teatrais funda-se na diferenciação entre a ideia que temos de *play* e *game*. *Play* relaciona-se com a fluência da brincadeira genuína. *Game*, por sua vez, tem a ver com categorias lúdicas em que regras estão presentes para garantir a igualdade dos participantes, ou seja, dos jogadores:

Os jogos teatrais constituem a versão em língua portuguesa dos theater games, nomenclatura atribuída por sua autora, a americana Viola Spolin (1906-1994), a um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico (PUPO, 2005, p. 218).

De acordo com Koudela (2013), Spolin aponta ser necessário que a referência para o método de desempenho no teatro seja a participação em jogos. Isso porque, com as regras estabelecidas com o jogo, o participante não só aprimora sua liberdade particular, mas também, continuamente, elabora técnicas e habilidades fundamentais para o próprio jogo. Nesse processo de (re)criação de regras, o jogador vai assimilando habilidades de maneira bem espontânea, tornando-se um participante criativo. E já que os jogos são sociais, o participante é instigado a resolver problemas, que são, na verdade, o objeto do jogo. “As regras estabelecidas, por sua vez, incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo” (KOUDELA, 2013, p. 43).

Avaliar o jogo, portanto, é atingir o foco estabelecido. Em outras palavras, a assimilação do fenômeno teatral faz-se possível a partir de regras postas e encadeadas entre si, em uma estrutura dramática com apresentação do problema a ser resolvido, instauração e desenvolvimento do conflito e finalização do problema. A encenação, por sua vez, surge da possibilidade de resolver uma questão de atuação, apresentada pelo foco. A fabulação criada, então, é uma consequência natural, pois o processo de aprendizagem volta-se para o exercício da linguagem teatral.

Assim, a estrutura do jogo constitui o eixo da experiência teatral e, mais exatamente, a noção de regra é eleita como o parâmetro central da proposta de aprendizagem. Seguindo a metodologia da proposta de Viola Spolin, a organização de cada jogo é apresentada de forma sistemática e a explicação classificada em itens: Descrição, Instrução, Foco, Avaliação, entre outras, de acordo com o jogo.

3.4 Cena dois: critérios de escolha e de elaboração da metodologia utilizada para os encontros com os espectadores

A referência principal escolhida para as provocações estéticas desta pesquisa, antes e depois do espetáculo, foi, portanto, o método dos Jogos Teatrais de Viola Spolin.

Para tanto, um caminho precisava ser percorrido, o qual é trazido por Pupo (2005), quando aponta que na pesquisa dos conceitos da Pedagogia do Teatro, as referências não são muito palpáveis, o que se torna um desafio para a sistematização metodológica e para o rigor da abordagem na relação entre o teatro e a educação.

Koudela (2013), também discutindo o teatro na educação, aponta questionamentos sobre essa relação:

Há duas formas de considerar o problema do Teatro-Educação. A primeira refere-se ao teatro propriamente dito, como elemento de educação. De fato, como conjunto organizado de ações e transmissão de mensagens, o teatro poderá, *per se*, ministrar educação e ser agente e meio de educação (KOUDELA, 2013, p. 27, *grifo da autora*).

Carmela Soares (2010), acerca desse diálogo, por sua vez, acrescenta uma importante contribuição às proposições de Pupo e Koudela, pois, estudando o jogo teatral, atribui-lhe a categoria de *objeto estético* com o objetivo de averiguar, no contexto da escola pública, as possibilidades de realização prática do ensino do teatro, segundo os princípios da linguagem teatral. Assim, ela defende a ideia de que o jogo realizado em sala de aula possui uma organização formal e é produtor de uma teatralidade que poderá ser apreciada através do estímulo e do desenvolvimento de um olhar consciente, tanto do aluno como também do próprio professor. Esclarece a autora que, para desenvolver esse conceito, recorre, inicialmente, a alguns teóricos que auxiliam no pensamento do processo de escolarização do ensino do teatro no Brasil, e as possíveis relações entre jogo, teatro e educação estabelecidas ao longo dos anos:

Uma poética do efêmero como proposta metodológica para o ensino do teatro na escola pública se constrói a partir da atitude lúdica do olhar, que no seu dinamismo capta as imagens e formas que se manifestam no momento presente e lhes atribuem um sentido teatral. Esta atitude lúdica deve ser o eixo norteador das ações pedagógicas. É ela que nos permite encontrar na escola a poesia, a teatralidade das formas. É ela que nos permite reconhecer nas relações dentro da escola o seu sentido humano. Assim, vamos colorindo os espaços, descobrindo novos caminhos, buscando dar aos nossos sonhos uma dimensão de realidade (SOARES, 2010, p. 95).

Assim, utilizar os jogos teatrais de Viola Spolin, revisitando sua proposta de sistematização de uso desses jogos nas aulas do curso de Leitura e Contação de Histórias, configura-se como uma ação que poderá trazer boas discussões às provocações estéticas desta pesquisa.

Particularmente, trata-se de um estudo muito rico e gratificante, pois, ao analisar com maior profundidade a obra de Spolin, pude rever diversos jogos que utilizei em minha prática como professor de teatro, ator e diretor, sem saber quem foram sistematizados por ela. Também eu, algumas vezes, fiz uso dos jogos teatrais sem o direcionamento sugerido por ela, sendo esse um dos propósitos que me moveu para o estudo dos seus métodos; o que já faz/tem feito diferença para mim como professor, como ator/contador de histórias e como diretor, na

construção de um processo de criação artística e, agora, neste estudo da Pedagogia do Espectador.

Nesse contexto e com essas inferências, conto agora como se constituiu o grupo de contação de histórias, e como o espetáculo criado pelo grupo passou a ser o mediador dessa relação da encenação com o espectador.

4 CENA TRÊS: CONSTITUIÇÃO DO GRUPO CARAVANA DE HISTÓRIAS E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA LINGUAGEM DO ESPETÁCULO

O curso Leitura e Contação de Histórias chegava ao fim do primeiro semestre. E obteve êxitos a tal ponto que, a pedido das alunas, abrimos uma turma de continuidade, Módulo II, no segundo semestre de 2014, cuja temática principal foi explorar ainda mais as semelhanças e limites entre o contador de histórias e o ator, entre o texto narrativo e o texto teatral, entre contar e dramatizar uma história.

Novamente pelo desejo da turma, no ano seguinte, 2015, abrimos inscrição para o Módulo III, focando agora os estudos e as práticas na leitura de histórias diversas e na seleção de algumas para contar em grupo.

Ao final de junho, ainda mais envolvidos pelo processo de trabalho em grupo e de criação de repertório, decidimos continuar os estudos, porém, não mais como curso apenas, e sim como um grupo de contadores de histórias. A maneira como trabalhávamos as histórias e desejávamos apresentá-las era constituída por uma tendência meio mambembe, em que um grupo de pessoas chegasse a um lugar, como uma caravana, levando histórias, músicas, poesias. Surgiu, pois, com essa ideia, o nome do grupo: Caravana de Histórias. Como o repertório já estava escolhido e as histórias de bichos eram predominantes, denominamos o espetáculo de “Se bicho eu pudesse ser”. A escolha das histórias se deu espontaneamente, a partir de diversas leituras e audições de narração de histórias, por nós mesmos. Talvez pelo fato de a maioria das professoras atuarem nos anos iniciais da educação básica, houve uma influência na busca de histórias direcionadas a esse público-alvo. O fato, no entanto, é que foram essas as histórias com as quais mais nos identificamos, seja pela narração ou pelas respostas que nosso corpo dava aos estímulos das narrações ouvidas.

A esse respeito, Cléo Busatto (2013) aponta que o elemento mais delicado de abordar e apreender em uma contação de história é a intenção, pois, segundo a autora, essa intenção é mais que intelectualizar o que está sendo dito pelo texto e pelo subtexto: “implica, também, aquilo que eu sinto enquanto narrador ao ser tocado pelo conto. E isso pode fazer diferença numa contação de histórias.” (2013, p.76). Foi justamente essa intenção, desenhada pelas escolhas das narrações, que fizemos, espontaneamente, e também pela corporificação dessas escolhas em nós. Tudo isso permeou nossas leituras e nosso direcionamento para o espectador infantojuvenil.

Além da música e das histórias, o grupo havia destacado alguns poemas que pensava em usar. O repertório, então, foi enriquecido pelos poemas, pelas músicas, pela dramatização de alguns trechos das narrativas, e, claro, pelas histórias escolhidas, na tentativa de criarmos um espetáculo teatral com esses possíveis diálogos.

Reencontrando-nos em agosto, demos continuidade aos ensaios, pois desejávamos apresentar até o fim do ano de 2015, durante a realização do VI Ciclo de Palestras Docência e Experiência Estética da SE. No dia 04 de novembro, o grupo Caravana de Histórias fazia sua estreia na abertura de uma das palestras do evento com a apresentação do espetáculo criado e ensaiado pelo grupo.

Iniciava-se, a partir daí, uma nova fase para as professoras que constituem o grupo Caravana de Histórias. A relação que essas professoras passaram a ter com o espectador, entendendo a importância dele no momento da narração, influenciando e sendo influenciadas por ele, passou a ser uma das razões de interesse não só na preparação da história, mas também no modo como a ouviam quando eram espectadoras. “O segredo do poder da história é a compreensão essencial de que o importante não é o que acontece na história. O que vale é o que acontece dentro de nós, que a ouvimos” (SIMMS, 2004, p. 64).

Essas reflexões foram propostas por mim à medida que percebia o envolvimento delas com a narração, mas sobretudo o cuidado e o respeito que foram desenvolvendo com a plateia, no caso, alunos delas em primeira instância. Pude perceber isso de forma bem clara observando a apuração que as professoras-atrizes desenvolviam na escolha das narrativas, e também na maneira de contar as histórias escolhidas, interessadas não apenas nelas, mas em como essas narrativas poderiam chegar a seus alunos.

4.1 Em questão: os gêneros e os traços estilísticos da encenação

Apesar de o curso Leitura e Contação de Histórias ter como princípios norteadores o estudo e a prática da contação de histórias, a inserção dos jogos teatrais nos encontros com as professoras ampliou as possibilidades de experimentações no processo de criação do espetáculo. Com isso, nos vimos com a necessidade de pesquisar a teoria dos gêneros a fim de nortear nossas escolhas na apresentação das narrativas.

Anatol Rosenfeld (1985) indica que é em Platão que encontramos a classificação de obras literárias. Segundo os gêneros, há três tipos de obras poéticas: o Dramático, em que o poeta desaparece, deixando falar por ele os personagens; o Lírico, em que o poeta apresenta

um relato; e o Épico, que une as duas ideias anteriores, manifestando-se, neste tipo, o poeta e um outro personagem.

Rosenfeld (1985) esclarece, de forma mais precisa, cada um dos gêneros:

Notamos que se trata de um poema lírico (Lírica) quando uma voz central sente um estado de alma e o traduz por meio de um discurso mais ou menos rítmico. Espécies desse gênero seriam o canto, a ode, o hino, a elegia. Se nos é contada uma estória (em versos ou prosa), sabemos que se trata de Épica, do gênero narrativo. Espécies desse gênero seriam a epopeia, o romance, a novela, o conto. E se o texto se constituir principalmente de diálogos e se destinar a ser levado à cena por pessoas disfarçadas que atuam por meio de gestos e discursos no palco, saberemos que estamos diante de uma obra dramática (pertencente à Dramática). Neste gênero se integrariam, como espécies, a tragédia, a comédia, a farsa, a tragicomédia etc. (ROSENFELD, 1985, p. 18).

Embora Rosenfeld reconheça que a teoria dos três gêneros se firma, de maneira estável, ele também nos informa que ela tem sua artificialidade, e que, portanto, não deve ser compreendida como uma norma a que os autores devam seguir, e “produzirem obras líricas, épicas ou dramáticas puras. Não existe pureza de gêneros em sentido absoluto” (p. 16).

É o que se pode encontrar no espetáculo *Se bicho eu pudesse ser*. Nele, os limites entre os gêneros, baseado na classificação de obras literárias, são postos à prova, a cada narrativa e a cada diálogo.

A princípio, o direcionamento desejado era o de preservar a narrativa (a Épica), em sua essência. No entanto, com o desenrolar dos ensaios, das experimentações, descobrimos que os diálogos, os gestos e os discursos que apareciam espontaneamente, enriqueciam a exploração das narrativas. Já tínhamos bem claro que narrar e dramatizar eram propostas afins, e, no processo de criação, isso aparecia de forma nítida. Decidimos, pois, apostar na naturalidade dessas formas que iam surgindo na apresentação das histórias escolhidas, mas sempre atentos aos efeitos delas para a construção da proposta como um todo.

Isso nos levou, no entanto, a fazer diversas retomadas das criações cênicas, a fim de entendermos qual caminho estávamos trilhando enquanto gênero. A música também surgia de maneira muito envolvente, impulsionando nosso modo de ver e de conceber a direção da montagem. Mas todos os caminhos nos conduziam a uma tradução mais dramática do que épica à concepção do espetáculo. Era nítida a naturalidade com que as professoras-atrizes evocavam, no gestual e na fala, um discurso dramático.

Isso me levou, como diretor do espetáculo, professor do curso desde o início, e como o mais experiente em processos de criação teatral, a rever, algumas vezes, meu papel formativo na condução da experiência em questão: a elaboração do espetáculo *Se bicho eu pudesse ser*.

Assim, as experimentações das narrativas eram recheadas de idas e vindas, com minha interferência direta nos processos de construção da apresentação. Por vezes, ficamos dias trabalhando nas possibilidades de narrar sem dramatizar os textos literários que tínhamos nas mãos. Esses momentos foram, de fato, o melhor aprendizado para todos nós, pois uníamos a teoria (que já vínhamos estudando no decorrer do curso) com a prática de construção da apresentação.

Pudemos voltar às afirmações iniciais do curso, quando descobrimos, pelo relato das professoras, que muitas delas mais dramatizavam do que narravam para seus alunos. E ao experimentarmos, na mesma história, deixar a narrativa predominar, sem a presença de discursos característicos da dramatização, o elenco pôde perceber efeitos e intenções específicos. Ao contrário, quando a dramatização predominava, a narrativa ganhava outros contornos e outras dimensões físicas e psíquicas. Assim, se cada experimentação pedia envolvimento específico do elenco, o efeito para o espectador também seria diferenciado. Portanto, nos propusemos a gravar os ensaios de cada proposta, assistindo-os depois, a fim de buscarmos entender as implicações de uma e de outra forma, tanto para nós, atores, como para os futuros espectadores. Isso rendeu boas discussões e enriqueceu sobremaneira nosso processo de construção.

Voltando a Rosenfeld (1985, p.28):

A Dramática, portanto, ligaria a Épica e a Lírica em uma nova totalidade que nos apresenta um desenvolvimento objetivo e, ao mesmo tempo, a origem desse desenvolvimento, a partir da intimidade dos indivíduos, de modo que vemos o objetivo (as ações) brotando da interioridade dos personagens. De outro lado, o subjetivo se manifesta na sua passagem para a realidade externa.

A somar com esse pensamento, Renata Pallottini (1988, p.10) acrescenta que “o teatro deve ser algo mais que a poesia e epopeia juntas, deve possuir alguma coisa de seu, próprio e que não se reduz aos outros dois gêneros”.

Em conformidade com esses apontamentos de Pallottini e Rosenfeld, e mais conscientes do que queríamos, nos permitimos brincar então com as formas na concepção do espetáculo. O resultado dessa possibilidade agradou ao elenco, e pudemos seguir experimentando as outras narrativas com esse pensamento, sem culpa de estarmos

extrapolando os limites estéticos de cada gênero. Entendemos, pois, que estávamos construindo uma apresentação em que dialogavam a narração e a dramatização, com a presença ainda da poesia e da música. Seguimos nessa concessão ideológica de criação por todas as narrativas. Tanto que o espetáculo tem sido assim anunciado: um diálogo entre o teatro, a contação de histórias, a música e a poesia.

Pontualmente, porém, a partir deste estudo do mestrado, pude perceber, com mais nitidez, que vários outros elementos e concepções, próprios do gênero dramático, eram constantes no espetáculo, não só nas escolhas conscientes que fazíamos, mas também nos efeitos que se desdobravam para o espectador, a saber: a) O fator identificação, no sentido dramático, das atrizes com seus personagens, mimetizando-os ou corporificando-os⁵. Nessa identificação, o elenco vivencia o que diz, e o espectador, da mesma maneira, está no meio da ação, vivendo-a também. Ou seja, o papel que cabe ao espectador é o de ser sugestionado, sem avaliação crítica sobre o que vê. b) Os acontecimentos são lineares, cada cena está condicionada pela seguinte, com ações crescentes. Assim como nos jogos teatrais, há um início, meio e fim de cada narrativa, iniciada ou terminada com uma poesia e uma música. c) O sentimento predomina sobre a razão. O efeito ilusionista criado em cena – outro elemento do teatro dramático –, faz com que o espectador acredite na ação e embarque na história, ficando imerso na condução que se passa diante dele. Quando apresentamos no palco do teatro da Praça CEU⁶, o escurecer da sala e o acender da caixa preta direcionam o olhar dos espectadores para o que queríamos que eles vissem.

⁵ Conceitos de Viola Spolin, identificados no capítulo 2 desta dissertação.

⁶ Os CEUS – Centros de Artes e Esportes Unificados, mais conhecidos como Praças CEUs – integram num mesmo espaço programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital, para promover a cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social das cidades brasileiras; dentre elas, Juiz de Fora.

Figura 1: História Os Músicos de Bremen.



Fonte: Foto da apresentação na Praça CEU no dia 03 de julho de 2017.

Nas apresentações nas escolas usamos o espaço disponível da instituição, às vezes o pátio, a biblioteca ou uma sala maior. Porém, mesmo sem equipamento de luz (não havia o apagar da plateia e o acender do palco), e sem um espaço tradicional para a apresentação, a área cênica estava predefinida, e guardava um afastamento predeterminado do público, criando também uma ilusão, pois o espectador ficava sugestionado a olhar na direção estabelecida pela concepção do espetáculo. O pacto artístico que se estabelece, de maneira espontânea, entre o grupo e a plateia, é um dos fenômenos próprios da arte do teatro, e, para tanto, basta que se crie um ambiente favorável para que todos passem a acreditar no que fazem e no que veem.

Fernando Peixoto, em seu livro *O que é Teatro?* (1980, p. 9), dialoga bem com a questão do uso do espaço e do efeito de cumplicidade que se efetiva entre encenadores e espectadores:

Um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa. Entre ambos a consciência de uma cumplicidade, que os instantes seguintes poderão até atenuar, fazer esquecer, talvez acentuar: o primeiro, sozinho ou acompanhado, mostra um personagem e um comportamento deste personagem numa determinada situação, através de palavras ou gestos, talvez através da imobilidade e do silêncio, enquanto que o outro, sozinho ou acompanhado, sabe que tem diante de si uma reprodução, falsa ou fiel, improvisada ou previamente ensaiada, de acontecimentos que imitam ou reconstituem imagens da fantasia ou da realidade.

Figura 2: História Os Músicos de Bremen.



Fonte: Foto da apresentação na biblioteca da escola no dia 12 de agosto de 2017.

A estrutura alternativa utilizada, no que diz respeito à ausência dos elementos próprios da caixa preta, como as coxias, não comprometeu esse efeito ilusório, pois, no espetáculo, a entrada acontece pela plateia, e, uma vez em cena, o elenco permanece nela até o fim, não havendo saída de nenhum de nós para intervalos ou troca de figurino ou objetos: tudo de que precisamos já está na cena, seja a olhos vistos do espectador, ou oportunamente saindo das malas e/ou dos bolsos dos figurinos.

Junto a isso, o tipo de interpretação realizada por nós traduziu uma aproximação com o realismo, no qual há, nitidamente, uma mimetização das atrizes com o modo de ser e de estar dos personagens.

Por fim, como último elemento próprio do gênero dramático, temos: d) Uso de objetos para ambientar o ONDE⁷ (as atrizes utilizam-se de malas, que se transformam em outros objetos para mostrar onde se passa a ação), como se pode ver no quadro abaixo:

⁷ Estrutura usada por Viola Spolin em seus jogos teatrais, já trabalhada no capítulo 2.

Quadro I: Gêneros.

Forma dramática do teatro¹	Forma épica do teatro²
se atua	se narra
inclui o espectador na ação cênica	faz do espectador um observador, mas
absorve sua atividade	desperta sua atividade
faz experimentar sentimentos	obriga a adotar decisões
Vivência	visão e mundo
o espectador é introduzido em algo	o espectador é posto frente a algo
Sugestão	Argumento
a sensações se conservam como tais	As sensações são projetadas a uma tomada de consciência
o espectador está no meio da ação: a vive	o espectador está frente à ação: a estuda
o homem como algo conhecido de antemão	o homem como objeto de investigação
o homem é imutável	O homem é mutável e mutante
há tensão desde o começo com respeito ao resultado final da ação	há tensão com respeito ao curso de desenvolvimento da ação
cada cena está condicionada pela seguinte	cada cena pode ser isolada
ação crescente	Montagem
o que acontece é linear	o que acontece é curvilíneo
determinação do curso por evolução	determinação do curso por saltos
o homem como algo fixo	o homem como processo
o pensar determina o ser	O ser social determina o pensar
Sentimento	Razão

Fonte: Brecht (1978, p. 16).

Nascia, assim, o espetáculo “Se bicho eu pudesse ser”, fruto de um trabalho de estudo e de prática com um grupo de professoras, denominado Caravana de Histórias.

4.2 Em jogo: a estética do espetáculo

Abrem-se as portas do teatro, e o espectador vê, no caminho que o leva até o assento na plateia, umas pegadas de animais, previamente colocadas no chão pelo grupo a fim de já buscar uma aproximação do espectador com o espetáculo. No palco, podem ser vistos alguns elementos e objetos cênicos, num convite ao diálogo com o que virá: no fundo do palco, quatro faixas de tecidos contêm mandalas com pegadas de animais, as mesmas que mostraram o caminho do espectador até as cadeiras na plateia. Os tecidos descem do teto até o chão, dialogando com algumas figuras de animais, afixadas numa haste de madeira, o que marca, mais uma vez, a presença de bichos na cena. Um teclado, à direita da plateia, anuncia que é bem provável que a música esteja presente. Assim, o espetáculo recebe o espectador.

A cena começa a ganhar vida com a entrada de um ator que, carregando uma mala, entra no palco e diz:

Ator: “Se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um com um pão, e, ao se encontrarem, trocarem os pães, cada um vai embora com um pão. Mas, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um com uma história, e, ao se encontrarem, trocarem as histórias, cada um vai embora com duas histórias!” (CD Primavera de Histórias 2- faixa 19).

Em seguida, entra uma atriz que canta um trecho da música “Bem-te-vi”, de Paulinho Pedra Azul, ao que respondem todas as outras atrizes, que entram pela plateia, seguindo o caminho das pegadas dos bichos, cada qual com sua mala, até subir ao palco e se posicionarem em cena.

Figura 3: Entrada do elenco.



Fonte: Foto do grupo tirada em 19 de junho de 2016.

Ou seja, buscamos a interação com o espectador, desde o início da apresentação, de tal maneira a construir com ele uma cumplicidade por meio da estética escolhida para o espetáculo, mas também a partir do texto, que será narrado, cantado e poetizado.

Encontramos essa interface de quem conta e quem ouve em Cléo Busatto (2013, p. 76)

A contação de histórias é uma via de mão tripla conduzida pelas intenções. O que o conto quer dizer, o que o contador quer dizer narrando o conto; o que o ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer.

Foi dessa maneira que buscamos estabelecer o primeiro contato do jogo de quem conta ou corporifica a narrativa, com quem ouve: tentamos criar uma estética mais intimista com o público, começando pela condução do elenco até o palco pelo mesmo caminho trilhado pelo espectador.

O uso do objeto cênico “mala” baseia-se em uma movimentação estética que pretendeu convidar o espectador a entrar no jogo cênico conosco, pois nossa intenção foi a de produzir nele uma curiosidade espontânea por saber como será a próxima transformação dessa mala, já que ela assume diversas funções/formas no decorrer da encenação (mala, banco, cerca, casa de bichos...).

Como nossa expectativa foi a de dialogar, na proposta, o teatro com a música, com a poesia e com a contação de histórias, sem evidenciar uma ou outra possibilidade apenas, as cenas estabeleciam-se com uma poesia iniciando a narrativa e/ou com uma música direcionando para a próxima, ou vice-versa, sempre buscando manter vivo o jogo com as malas.

Assim, entre uma história, uma música e uma poesia, o espetáculo se desenrola, na busca de uma estética e de uma poética que envolvam espectador e espetáculo, por meio de uma composição cênica que se pretende dinâmica.

Dentre as cinco histórias que são contadas, cantadas e poetizadas no espetáculo, vamos descrever, a seguir, mais detalhadamente, a estética escolhida para a apresentação da história “Um presente para o galo José”, de autoria de Mariselia Abreu, professora da rede municipal e atriz do espetáculo.

Em uma disposição cênica – desenho da cena – em que as malas estão dispostas de forma triangular ao longo do palco, da boca de cena até o fundo, a atriz que vai narrar a história fica à frente da primeira mala, e no meio do palco. À direita do público, abrindo a cena, um passo atrás, uma atriz manipula o fantoche do Galo José, protagonista da história. Mais ao fundo, abrindo mais um pouco a cena, também à direita, outra atriz corporifica a Galinha Garnisé, personagem apaixonada pelo protagonista.

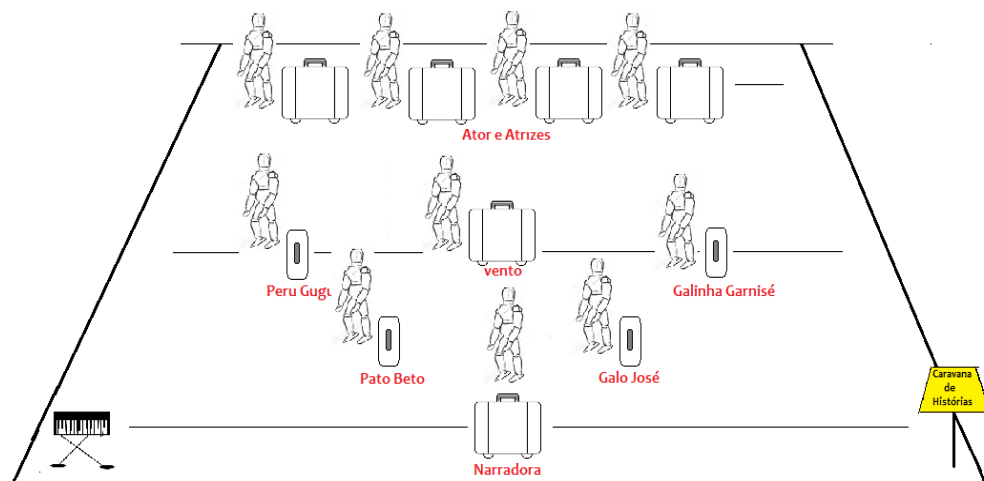
Ao meio da cena, exatamente atrás da narradora da história, está mais uma atriz que corporifica o vento. À esquerda da plateia, no mesmo plano do fantoche do Galo José, outra atriz corporifica o Pato Beto; e logo mais à esquerda, sempre abrindo a cena, para que o público possa ver todo o elenco e o encadeamento da história, uma atriz corporifica o Peru Gugu, ficando no mesmo plano que a Galinha Garnisé.

O elenco está todo de frente para a plateia, e contracena sem olhar um para o outro, apenas vendo e percebendo as ações dos outros personagens por meio do diálogo da narrativa, e também pelas reações da plateia. O único personagem que se movimenta pelo palco, aproximando-se dos outros ao falar com eles, é o vento, pela própria natureza de ser quem é.

Ao fundo do palco, o restante do elenco, assentado nas malas, assiste e interage discretamente com a cena; entre eles, estou também lá. Arrisco alguns movimentos, à medida que percebo, como diretor, que o espaço está desequilibrado, ou que o ritmo precisa ser reativado. Foi necessário agir assim, algumas vezes, nas primeiras apresentações. Atualmente, passeio pela cena, interagindo com o elenco que está participando ativamente da narrativa, e também com a parte desse elenco que está ao fundo, aprimorando e ritmando essa interação, muito mais pensando no público, sempre buscando manter a pulsação e a (re)ação das atrizes.

Ao final da narrativa, uma música composta pela autora do texto é cantada/encenada pelo elenco, que desfaz essa estrutura enquanto se movimenta e constrói a próxima disposição cênica, e assim sucessivamente.

Figura 4: Planta baixa da narrativa: Um presente para o Galo José.



Fonte: Elaborada pelo autor desta pesquisa.

Figura 5: Narrativa Um presente para o Galo José.



Fonte: Foto tirada pelo autor no Teatro da Praça CEU, em 22 de abril de 2018.

Figura 6: Narrativa Um presente para o Galo José.



Fonte: Foto tirada pelo autor nas dependências de uma escola, em 22 de junho de 2017.

A mesma cena foi representada nas três figuras acima, comparativamente. Na figura 5, usei o recurso da planta baixa, em função de ser um procedimento de Viola Spolin, autora referência para minhas proposições na escola. Nas figuras 6 e 7, respectivamente, a cena foi retratada em um teatro com recursos de iluminação, e em um espaço cênico disponível na escola. Quanto o teatro vai para a escola – e foi o que fizemos diversas vezes –, são

necessárias adaptações às condições espaciais, o que possibilitou às professoras-atrizes a oportunidade de compreender que um dos ofícios do trabalho do ator é, tendo uma estrutura de marcação definida, aprender a organizar-se de outro modo no espaço disponível para a apresentação. Esse foi um dos motivos que nos fizeram amadurecer como grupo artístico, tendo conseguido moldar as apresentações aos espaços alternativos das escolas públicas municipais de Juiz de Fora.

Analogamente, como professores que somos todos, estamos acostumados a esse processo de readequação às realidades das dinâmicas das salas de aula, o que vivenciamos diariamente. Com certa frequência, nosso planejamento de aula precisa adaptar-se às circunstâncias do cotidiano da escola e/ou dos alunos.

4.3 Os diálogos do espetáculo com a *fisicalização* de Viola Spolin

Avaliando a estética por nós escolhida, e também a preocupação em não representar simplesmente os personagens-bichos, é possível vermos alguma afinidade desse nosso processo com a sistematização dos jogos teatrais de Spolin, especialmente quando ela sugere uma preocupação em tornar reais lugares, objetos, ações e personagens: a chamada fisicalização.

A esse respeito, Pupo indica:

Spolin – visivelmente marcada pela influência de Stanislavski no período final de sua vida, quando enfatiza as ações físicas como eixo da formação do ator – formula seus dispositivos de aprendizagem de modo a promover a chamada fisicalização (2005, p.220).

Estudando a obra de Spolin, encontramos traços que aproximam a fisicalização com o processo de criação dos personagens do espetáculo *Se bicho eu pudesse ser*, justamente em função do diálogo que buscamos implementar do teatro com a contação de histórias. Como não pretendíamos priorizar uma ou outra linguagem, mas manter uma conexão entre elas, procuramos não dramatizar as narrativas, simplesmente, mas antes imprimir ao corpo das atrizes as ações físicas, componentes dessa proposta de Spolin.

Na descrição da cena, *Um presente para o Galo José*, usamos o termo corporificar e não dramatizar, já pensando nessa distinção, o que se aproxima da proposta de fisicalização de Spolin. A respeito disso, a autora exemplifica:

Um aluno pode dissecar, analisar, intelectualizar e desenvolver uma situação válida sobre um personagem. Mas se não for capaz de comunicar isto fisicamente, é inútil para a forma teatral. O atingir do intuitivo, sobre o qual repousa o reconhecimento de um papel, não surge do conhecimento lógico e intelectual do personagem (SPOLIN, 1992, p. 232).

Quando estudamos com o elenco esses conceitos, para a elaboração desta pesquisa, pudemos revisitar nossos processos de criação, incorporando em nossa prática essa visão de comunicarmos fisicamente as sensações e emoções das personagens. Isso contribuiu também para redesenharmos nossa maneira de apresentar as histórias, pois o corpo também conta. E, por vezes, esse corpo “representava” as emoções, em contradição ao que buscamos alcançar a partir de então: fisicalizar, transpor para o corpo, entendendo o corpo como um todo que abriga partes e componentes diversos, que emitem um discurso ao espectador, quer estejamos conscientes disso ou não.

Vale confessar aqui, no entanto, que esses conceitos e formulações de processos de criação do espetáculo foram, espontaneamente, encontrando afinidades com os estudos feitos por mim no caminhar do Mestrado. Assim como ocorreu também com a descoberta de que valia a pena investir na pesquisa da pedagogia do espectador, a partir das apresentações do espetáculo nas escolas municipais de Juiz de Fora. Esse, sim, foi um processo de diálogo muito rico com o orientador, pois, juntos, encontramos esse disparador para a investigação desta dissertação.

O processo de criação, assim, foi revisitado diversas vezes. Eu, como diretor e ator do espetáculo, estava com a pesquisa a ser feita, buscando estudos, investigando autores, mas não podia guardar o conhecimento que fui adquirindo, nem tampouco as provocações dos autores e do orientador, apenas para a produção escrita deste trabalho. Precisava dividir com o elenco. E foi o que me propus, no meio do caminho das apresentações.

Voltamos a estudar, com o grupo, o processo de criação do espetáculo, porém, apresentando às atrizes os mecanismos disparadores dessa vontade/necessidade de dar alguns passos atrás para podermos avançar logo à frente. O que foi bem aceito por elas, em um estudo que se tornou fundamental para o entendimento do que estávamos construindo esteticamente com “Se bicho eu pudesse ser”. Isso ficou claro no relato delas ao término de algumas oficinas e apresentações, como elas mesmas afirmam:

Mariselia (Atriz)⁸: Tem sido um grande aprendizado para nós que contamos as histórias e fizemos parte da construção deste espetáculo.

Juliana (Atriz): Penso que, como participante do grupo, o fato de haver uma “formação do espectador” antecedendo o espetáculo, modifica o olhar do espectador e cria um clima de mais encanto para o mesmo. Achei muito interessante essa experiência e, para os alunos, também foi um diferencial na hora de assistir qualquer tipo de apresentação.

Eliane (Atriz): A preparação que é feita antes da encenação, também é bastante interessante, nos faz pensar no modo que atuamos e a repensar nossa atuação.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Em especial, fizemos um estudo do conceito de fisicalização de Spolin com o elenco, jogando os jogos propostos em seu livro *Improvisação para o teatro* (1992), a fim de experimentarmos fisicamente os seus procedimentos de trabalho para o aluno-ator. Era necessário vivenciar, em nosso corpo, o que a autora sugeria nos jogos chamados de *fisicalização*, no referido livro. Antes de praticar esses jogos, a própria autora nos convida a uma reflexão sobre o que ela chama de fisicalizar emoções:

Ao fisicalizar a emoção, tiramo-la do seu uso abstrato e a colocamos no organismo total, tornando possível o movimento orgânico. Pois é a manifestação física da emoção que podemos ver e comunicar, seja ela com um silencioso abrir de olhos ou o violento arremessar de um copo (1992, p. 216).

Com essa reflexão e prática, nos dispusemos a descobrir em nós como deixar a manifestação da emoção acontecer em nosso corpo, e não mais no campo abstrato. Fizemos isso também, e principalmente, pensando nos bichos que corporificamos no decorrer do espetáculo.

Assim, voltando à cena descrita Um presente para o Galo José, o Pato Beto, o Peru Gugu, o Vento, a Galinha Garnisé, bem como os bichos de outras cenas do espetáculo ganharam uma maior potência de corporificação, fugindo da “representação” (interpretação), que facilmente pode acontecer, como modo defensivo do ator, intuitivamente, segundo o que nos alerta Spolin (1992).

Com isso, temos conseguido um avanço significativo da concepção estética do espetáculo, mas também do envolvimento das atrizes com a proposta de construção das personagens, e do diálogo das linguagens presentes na poética cênica. A tal ponto que, juntos, eu e o orientador, parceiro do processo de desenvolvimento da escrita, e sempre atento na

⁸ Os relatos doravante apresentados foram escritos pelas atrizes e entregues a mim no dia 20 de agosto de 2017.

reverberação desse processo com o elenco e com o espetáculo, pensamos em eleger o conceito da fisicalização para as propostas de aproximação com o espectador escolar. E assim foi feito.

A partir dessas relevantes contribuições, e desse jogo que se estabelece entre o contador de história/ator e o espectador, é que se detém a prática de desmontagem do espetáculo. Se bicho eu pudesse ser, com a Caravana de Histórias.

5 CENA QUATRO: DESMONTAGEM CÊNICA

De acordo com ações de desmontagem de Desgranges (2006), uma proposta de prática pedagógica deve envolver ações antes e depois da frequência ao espetáculo pelos alunos participantes do projeto. Dessa forma, a realização de oficinas teatrais com esses espectadores em formação deve levar em conta tanto a sensibilização prévia para o evento, quanto o estímulo para a efetivação de uma leitura acurada da obra assistida.

O autor nos aponta, então, que a ideia é desenvolver com os alunos-espectadores exercícios teatrais semelhantes aos que o elenco realizou para a criação/concepção do espetáculo, familiarizando os espectadores com conceitos próprios da encenação. Acredita-se que assim os participantes poderão travar um diálogo mais produtivo com a obra e com os artistas:

A perspectiva da desmontagem está apoiada na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo. [...] Os receptores são também criadores, e, com essa ação, terão melhor conhecimento dos aspectos linguísticos utilizados no espetáculo (DESGRANGES, 2006, p. 166).

Na tentativa de resguardar essa experiência para o espectador, no primeiro momento, os alunos participaram de uma sensibilização estético-artística, baseada nos jogos teatrais de Viola Spolin (2012), a partir do conceito de fisicalização, com o intuito de aguçar o olhar dos alunos-espectadores para o processo usado pelo elenco para a corporificação dos animais, já que, de acordo com o título da peça, esse era o tema principal da proposta. No segundo momento, assistiram ao espetáculo *Se bicho eu pudesse ser*. Por fim, no último momento, após a apresentação, os espectadores foram convidados a vivenciar um processo de (co)criação, com a presença do elenco, usando diversos objetos cênicos do espetáculo, com os quais puderam recriar cenas, narrativas, músicas ou poesias, a partir do que viram. Ou seja, buscamos provocar o espectador para que pudesse se expressar cenicamente, utilizando-se do mesmo processo de criação utilizado pelas atrizes para compor seus personagens; e o espetáculo foi peça fundamental para tal reverberação artística e poética, prática defendida por Desgranges:

Um projeto de formação de espectadores precisa, assim, além de propiciar o conhecimento específico da linguagem teatral, estimular a autonomia interpretativa dos participantes. Uma aquisição que não se evidencia com extrema facilidade numa vivência de espetacularidade que pouco ou nada convida o indivíduo a exercer o

papel autoral crítico que a arte teatral solicita, convida, exige do espectador. Aquisição esta, aliás, que não se outorga por decreto, nem se incute por propaganda, ou mesmo se transfere por convencimento, mas que só se conquista por experiência (DESGRANGES, 2006, p. 156).

Assim como Desgranges, outros autores defendem a ideia de partilhar com o público os processos de criação, a partir de um dispositivo disparador de diálogos entre quem vê e quem está em cena, a fim de fazer deste momento uma relação efetiva de troca mútua. Aos atores, cabem não sair da cena sem se sentirem provocados com o que foi feito, assim como deve ser evitado deixar o espectador voltar para o seu cotidiano sem ser afetado pelo que viu. Mas não basta ter quem faça, quem assista, e um espaço para ambos. Vai além disso a formação de espectadores. Faz-se necessário repensar um processo de aproximação entre as partes, o qual pode ser desenvolvido por uma proposta de experiência artística, o que se defende com esta pesquisa.

Ingrid Koudela (2010), em seu artigo intitulado “A ida ao teatro”, além de enfatizar a importância e a necessidade dessa ação de formação do espectador, defende que num processo de mediação teatral devem ser considerados o acesso físico e o acesso simbólico da plateia. O acesso físico relaciona-se com as iniciativas de facilitação do acesso dos espectadores ao teatro, tais como ingressos mais baratos, ou gratuitos, ampla divulgação dos espetáculos em cartaz, transportes adequados, entre outros. Já o aspecto simbólico, tem relação direta com a linguagem, estabelecendo uma interação entre o espectador e a cena teatral a fim de permitir que esse espectador conquiste sua autonomia crítica e criativa. Assim, a pesquisadora afina-se com Desgranges ao discutir:

A diferenciação estabelecida entre acesso físico e simbólico nos ajuda a esclarecer a diferença entre pensar a formação de público e a formação de espectadores. Um projeto que cuide da viabilização do acesso físico aos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de formação de público de teatro, almejando a ampliação dos frequentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro. Já um projeto de formação de espectadores visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao acesso aos bens simbólicos (KOUDELA, 2010, p. 5).

Para o encaminhamento da questão do acesso físico dos espectadores, já que não foi possível levar os alunos a uma sala de encenação com palco italiano, ou espaço alternativo fora da escola, decidimos levar o espetáculo às escolas, buscando uma quadra, uma sala de aula maior, um anfiteatro, enfim, um espaço que comportasse os alunos e o elenco, com os objetos cênicos e a suas movimentações. Isso foi enriquecedor para o processo, pois conseguimos deixar uma provocação para o uso dos espaços que a escola tem, demonstrando

que eles podem ser redescobertos ao se imprimir uma nova maneira de explorá-los, não só com a arte, mas com outras ações da escola.

Já o acesso simbólico dos espectadores foi contemplado pela oficina realizada com os alunos e professores, em cada escola, antes da apresentação, e também pela ação de cocriação, realizada depois do espetáculo.

Pupo, coadunando com Desgranges e Koudela, em artigo que examina políticas públicas que, na interseção entre as áreas da cultura e da educação, vem se dedicando à formação do espectador, esclarece:

O termo espectador – e não seu correlato público – está no centro de nossas preocupações; não é, pois, ao conjunto quantitativamente configurado de fruidores que voltamos nossa atenção, mas sim à subjetividade necessariamente envolvida na relação de cada indivíduo com a obra artística (PUPO, 2015, p. 332).

Pupo (2015), no mesmo artigo, nos informa que é em 1959, na França, com a criação do Ministério da Cultura, que surgem a formulação e a sólida reflexão em torno de conceitos como democratização cultural e seus desdobramentos, como a mediação, a ação cultural artística e a animação.

Segundo a pesquisadora:

A expectativa de propiciar aos docentes do ensino fundamental e médio instrumentos que lhes permitam orientar o contato dos alunos com o universo da cena tem levado responsáveis da cultura e da educação a formularem guias de trabalho específicos para uma dada encenação, os chamados dossiês pedagógicos. [...] Não é difícil reconhecer o inestimável serviço de encorajamento que esses dossiês prestam aos professores no sentido de propor-lhes pistas tão fecundas quanto diversificadas de abordagem de espetáculos, tanto antes quanto depois da fruição propriamente dita pelos estudantes (PUPO, 2015, p. 334).

Com essas provocações, podemos depreender que o estreitamento das relações entre o espectador e o espetáculo propõe outro desafio para a contemporaneidade: a busca da interação entre a pedagogia e as artes da cena, a tal ponto que os dois campos do conhecimento se permitam perspectivas renovadas para aqueles que atuam em ambas as esferas. E também para aproximar o professor do artista, ou o artista do professor. As fronteiras equivocadas entre um e outro campo permitem, ainda, que existam dois lados de um mesmo propósito: no microcampo: a cultura dita fora da escola e a cultura dentro da escola; no macrocampo: a Secretaria de Cultura e a Secretaria de Educação. Sendo ainda mais ousado, no campo da nação: o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação.

Mas, partindo do microcampo da escola, onde atuamos mais diretamente, a relação entre o teatro e a educação, apesar de bastante discutida, nos parece ainda carente de uma compreensão mais efetiva em sua prática.

5.1 Pedagogia do Espectador

Nós, professores e pesquisadores em teatro, tão habituados a pensar em uma Pedagogia do Teatro, ainda buscamos conhecer, em sua essência, a articulação necessária entre o espetáculo e o espectador. Tal crise se agrava quando ainda pouco se valoriza o papel exercido por quem assiste a uma encenação, nesse processo de interação intrínseco da arte.

Segundo nos aponta Desgranges (2010, p. 24) há que pensarmos em uma Pedagogia do Espectador, uma vez que:

Nos dias atuais, o teatro se tornou menos uma experiência artística para se compartilhar e mais um mercado a se conquistar, um produto a ser vendido para um espectador que se transformou em “consumidor-alvo”. Isso faz que os produtores culturais cada vez mais voltem seus esforços para a veiculação de sua imagem e da imagem de seu trabalho pelos meios de comunicação de massa, concentrando atenção na divulgação e venda de seus produtos.

É o mesmo Desgranges (2010, p. 123) que explicita de maneira bem didática, como Backtin vê a atitude do espectador diante de uma peça teatral, que pode ser compreendida como uma tensão constante entre ele e a obra:

No primeiro momento, o espectador se aproxima da obra, vivenciando-a, para, no segundo momento, afastar-se e refletir sobre ela, compreendendo-a. Ou seja, ao se relacionar com a obra teatral, no momento dos atos de contemplação, o contemplador se aproxima do mundo vivido pelos personagens de uma determinada história, identifica-se com o herói e vivifica situações de sua vida, vendo o mundo por meio de seu sistema de valores, tal como ele (herói) o vê; coloca-se no lugar do herói e, depois, retorna a si, à sua consciência, ao seu lugar na poltrona, para completar o horizonte com tudo que descobre do lugar que ocupa, baseado em sua ótica, seu saber, seu desejo, seu sofrimento pessoal, e sua experiência.

Assim, não existe o contemplador passivo, em nenhuma manifestação artística, incluindo aí o teatro. O tempo todo da encenação, como é próprio da essência humana, o espectador faz suas conexões com a vida, acessando suas angústias, seus medos, seus desejos e sonhos, em uma interação natural com a encenação. No entanto, muitas vezes, essas conexões acontecem em uma linha de interação horizontal, ou seja, o contemplador compreende – ou tenta compreender – a trama assistida, a partir de seus elementos literários

clássicos, como “quem”, “o quê”, “quando” e “o porquê” de tudo que ali acontece. Porém, a interação, em uma linha mais assimétrica, envolve um entendimento mais amplo, sobretudo na linguagem específica do teatro, com seus signos próprios, tal como iluminação, sonoplastia, cenário, maquiagem, figurino, conceitos e linguagem do grupo, dentre outros. Esses elementos, e como eles dialogam em uma peça teatral, não conseguem ser percebidos naturalmente pelo espectador. Portanto, precisam ser estimulados.

Jacques Rancière, em seu potente livro *O mestre ignorante*, relata-nos a rica experiência de um mestre o qual expõe a teoria excêntrica e o destino singular de Joseph Jacotot, que causa escândalo no início do século XIX ao afirmar que um ignorante pode ensinar o que ele mesmo não sabe, proclamando a igualdade das inteligências e opondo a emancipação intelectual à instituição pública, o que coloca em xeque a pedagogia tradicional. Escreve ele:

O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os "inferiores" embrutece, ao mesmo tempo, os "superiores". Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. Ora, o espírito superior se condena a jamais ser compreendido pelos inferiores. Ele só se assegura de sua inteligência desqualificando aqueles que lhe poderiam recusar esse reconhecimento (RANCIÈRE, 2005, p. 50).

Em outras palavras, o que propõe o filósofo é verificar se um determinado sistema de ensino tem como pressuposto uma desigualdade a ser reduzida ou uma igualdade a ser verificada; o que se constitui uma questão política da maior relevância. Com isso, ele indica os conceitos da emancipação e do embrutecimento. “Pode-se ensinar o que se ignora desde que se emancipe o aluno: isto é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p.34). Ao contrário, embrutecedora é a prática pedagógica que incita no imaginário de quem fala a consciência de sua inferioridade.

Retoma essa discussão o eminente filósofo, articulando preocupações políticas, éticas e estéticas acerca do binômio teatro-espectador, em outro livro instigante *O espectador emancipado*, disparando:

As numerosas críticas às quais o teatro deu ensejo ao longo de toda a sua história podem ser reduzidas a uma fórmula essencial. Eu lhe daria o nome de paradoxo do espectador [...]. Esse paradoxo é simples de formular: não há teatro sem espectador. Ora, como dizem os acusadores, é um mal ser espectador, por duas razões. Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência [...]. Em segundo lugar, é contrário de agir. [...]. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder do agir (RANCIÈRE, 2010, p. 8).

O que, aparentemente, parece-nos uma contradição, é logo esclarecido pelo autor:

Precisamos de um outro teatro, um teatro sem espectadores; não um teatro diante de assentos vazios, mas um teatro no qual a relação óptica passiva implicada pela própria palavra seja submetida a outra relação, a relação implicada em outra palavra, a palavra que designa o que é produzido em cena, o *drama*. Drama quer dizer ação. [...]. É preciso um teatro sem espectadores, em que os assistentes aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, no qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem *voyeurs* passivos (RANCIÈRE, 2010, p. 9, grifos do autor).

Tal afirmação nos instiga a continuar na busca de uma proposta cênica que, desde a sua concepção, esteja voltada para a interação com o espectador. Em outras palavras, que a proposição artística permita a fruição da assistência, não como mera observadora, mas com a intenção de produzir uma experiência estética que reverbere física, sensorial e emocionalmente, tanto em “quem faz” como em “quem vê” o fenômeno artístico, a obra teatral.

Como escreve Jorge Larrosa Bondía (2001, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. O autor questiona sobre a obsessão pela necessidade de o ser humano sempre ter que opinar sobre tudo (se posicionar a favor ou contra) e sobre a falta de tempo das pessoas, que vivem numa velocidade acelerada, impedindo-as de vivenciar experiências.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorre: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência, e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2001 p. 24).

John Dewey (2010), que também estuda a questão da experiência, suscita reflexões para o fazedor e o apreciador da obra artística, apontando-nos um importante significado para a ação:

Quando o artista não aperfeiçoa uma nova visão em seu processo de fazer, ele age mecanicamente e repete algum velho modelo, fixado como uma planta baixa em sua mente. [...] O verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento (DEWEY, 2010, p. 132).

Em outras palavras, propor ações para o espectador exercer seu papel de cocriador, dialogando com o espetáculo, poética e esteticamente, tornou-se o propósito desta pesquisa, uma vez que a ideia de levar um espetáculo teatral nas escolas da rede pública de ensino de Juiz de Fora contou com a ação de desmontagem teatral, envolvendo alunos e professores, antes e depois da encenação. Até então, a apresentação era o único momento de contato entre os alunos e o espetáculo, e não se propunha nenhuma ação anterior ou posterior a esse momento.

5.2 Ensaio de preparação para o espetáculo

O primeiro momento da mediação teatral é denominado por Desgranges (2006) como Ensaio de Preparação para o Espetáculo, no qual podem ser selecionados um ou mais aspectos linguísticos relevantes da montagem. Esse momento anterior à apresentação pretende sensibilizar a percepção dos espectadores para as soluções cênicas encontradas pelo grupo para compor a proposta de encenação: também para permitir aos espectadores experimentarem soluções diferentes diante de alguns elementos usados na encenação, percebendo que outras soluções cênicas poderiam ser possíveis para o espetáculo.

Com essas intenções, conseguimos realizar a proposta pedagógica em quatro escolas da rede municipal de ensino, sendo que a primeira aconteceu antes do exame de qualificação, e as outras três, após este momento. Como o elenco é composto por professoras da mesma rede, elencamos as escolas em que elas estavam atuando, o que tornou o processo bem rico para todos nós, pois tivemos a possibilidade de desenvolver – com os alunos – alguns jogos que já tínhamos trabalhado com elas, como atrizes, durante o processo de criação do espetáculo. Isso foi mais um momento de aprendizado e de troca entre nós, não só com os alunos, mas também entre direção e elenco.

Depois de um consenso, definimos escolas, dias e horários, a partir da disponibilidade do grupo e das instituições, o que nos conduziu ao cronograma a seguir.

Quadro II: Organização das ações nas escolas.

ESCOLA	DATA	ANOS ATENDIDOS
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI (E.M.J.C.A.)	junho	4º e 5º
ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR (E.M.B.P.)	setembro	4º
ESCOLA MUNICIPAL JOVITA DE MONTREUIL BRANDÃO (E.M.J.M.B.)	outubro	5º
ESCOLA MUNICIPAL PROF. AUGUSTO GOTARDELO (E.M. P.A.G.)	novembro	4º e 5º

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

As oficinas com as turmas aconteceram no período aproximado de duas horas, geralmente em uma sala de aula, a mesma utilizada para as aulas convencionais ou para as de teatro. No entanto, como eu não conhecia as turmas, em alguns casos nem as escolas, chegava mais cedo e acompanhava os alunos no período de almoço, ou lanche, a fim de iniciar um processo de aproximação com eles. Em todos os casos, as professoras já haviam informado aos alunos que a aula do dia teria um convidado, amigo delas, professor de teatro, o qual conduziria as atividades programadas.

Cabe ressaltar aqui que em nenhum momento foi dito a eles que se tratava de uma ação formativa, o que, segundo entendemos, e de acordo com Desgranges (2003, 2006), Koudela (2010) e Pupo (2012, 2015) perderia todo o sentido da proposta, uma vez que se trata de uma ação que busca a espontaneidade artística dos alunos-espectadores, e também para não gerar um processo de ansiedade para assistir ao espetáculo.

Após uma breve apresentação pessoal, na qual falei como ingressei no teatro, enfatizando como as aulas de teatro na escola foram importantes para mim, iniciamos os jogos de orientação, propostos por Viola Spolin no seu livro *Improvisação para o Teatro* (1992). A ideia de começar pelos Jogos de Orientação teve o objetivo de envolver os alunos como um todo para as propostas do dia.

O jogo inicial, portanto, buscou cumprir esse importante papel: o de criar uma sinergia entre mim, propositor das ações, e os alunos participantes, mas, principalmente, procurou criar um ambiente lúdico e espontâneo para que os alunos sentissem liberdade de se expressarem, a partir das orientações dadas por mim.

O quadro a seguir descreve brevemente o jogo realizado, demonstrando ainda a relação entre o jogo e a encenação:

Quadro III: Jogo de Orientação.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Quem começou o movimento?	Os jogadores ficam em pé, em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar o movimento. O jogador é então chamado de volta. Ele fica no centro do círculo e tenta descobrir o líder, cuja função é fazer um movimento – bater os pés, acenar a cabeça, mexer as mãos etc. – e mudar de movimento quando quiser. Os outros jogadores imitam esse movimento e tentam evitar que o jogador do centro identifique o líder. Quando o jogador descobre o líder, este sai da sala e outro líder é escolhido para começar outro movimento.	Mimese corporal. Ações que as atrizes fazem de forma igual, tal como espelho, imitando animais.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

5.2.1 O disparador de gatilhos

A possibilidade de tudo dar errado ou de fugir completamente do planejado foi grande em diversos momentos. Conquistar a confiança e a empatia de jovens alunos, até então desconhecidos para mim, foi instigante e desafiador. O elemento facilitador, no entanto, estava a meu favor: jogar, dando voz e vez aos alunos, estimulando seu protagonismo e sua criatividade, ganhou a atenção e o entusiasmo de todos, fazendo, desse momento, um significativo disparador de gatilhos, a partir dos dispositivos pessoais acessíveis no presente, e que pretendia manter acessíveis posteriormente.

Conforme indica Spolin (1992, p.6):

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

Foi possível identificar esse sentimento de liberdade pessoal nos jogadores, tal como propõe a autora, já que a autoidentidade foi surgindo espontaneamente, no momento de criar e de executar os movimentos do exercício.

Assim, o jogo inicial conseguiu envolver os alunos para a proposta, abrindo um campo fértil para o que se queria a seguir. Os alunos sentiram-se acolhidos pela conversa inicial, e se dispuseram a se deixar envolver pelo desafio de descobrir quem começou o movimento. Os olhos brilhando, a expectativa de ser o líder, ou de encontrar o líder, vivenciando uma e outra experiência, deixou-os bem envolvidos no jogo:

Têka (E.M.J.C.A.): A proposta levou os alunos a deixarem as amarras e as críticas, a não se preocuparem com julgamentos pessoais e com os colegas.

Rosa: Olhares curiosos, falas contidas, alegrias reveladas nos olhares mobilizaram crianças condicionadas ao ritmo de uma pedagogia retrógrada e alienante [...].

Bárbara (E.M.B.P.): Os alunos puderam experimentar uma vivência teatral direcionada para a apreciação estética.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Como era de livre criação, cada qual pôde agir espontaneamente, sem se preocupar com as reações dos colegas, pois todos estavam sintonizados com o desafio da proposta: descobrir quem começou o movimento.

5.2.2 Criar, imitar e descobrir

Ora ser líder (criação), ora participar coletivamente (imitação), ora ser observador (descoberta/investigação), compõe uma tríade de um processo de investigação muito rico para esta pesquisa – e para este pesquisador.

Criar, imitar, descobrir/investigar, três vertentes presentes nos procedimentos de invenção do espetáculo da Caravana de Histórias. O elenco vivenciou cada um desses momentos, criando sua própria maneira de agir/reagir como determinado bicho, buscando uma representação realista, uma mimese corporal – ora individual e ora coletiva –, para o que foi necessário investigar e (re)descobrir as potencialidades de corporificação.

No momento em que os alunos, no jogo proposto, imitavam o líder e eram discretos para não denunciá-lo ao jogador que investigava quem começou os movimentos, eles se permitiam participar do pacto artístico, no qual – em uma perspectiva dramática de apresentação –, comprometiam-se a distanciar-se do espectador, que, nesse caso, podia ser identificado como o jogador que observava e tentava descobrir o líder. E a cada vez que esse líder era descoberto, e os alunos invertiam os papéis, sendo jogadores-espectadores e

jogadores-atores que se imitavam, podiam experimentar o processo vivenciado pelo elenco de “Se bicho eu pudesse ser”, nos três aspectos.

Concluimos esse primeiro jogo, após alguns alunos terem alternado os papéis do exercício, com uma conversa aberta, sentados em círculo, no chão da sala, a fim de avaliarmos o que foi vivenciado. As falas foram coerentes com a postura corporal e a presença deles no jogo, pois expressaram verbalmente o entusiasmo por terem participado da ação.

Foi até difícil mudar o jogo, pois todos queriam ser líderes e/ou espectadores para descobrir quem começou os movimentos. Com a perspectiva de que outros desafios estavam por vir, e pelo tempo curto, concordaram em participar de outros jogos.

Com isso, pude perceber de perto que os alunos se permitiram acessar a proposta e confiar nas proposições do jogo, o que possibilitou uma facilitação da ação e de seus objetivos, não só nesse primeiro contato, mas principalmente para o jogo posterior, no qual foi trabalhado o conceito que norteou o processo de composição das personagens do espetáculo: a fisicalização.

5.2.3 A fisicalização como conceito do espetáculo: reverberação nos jogos com os alunos

Tendo estabelecido esse conceito como norteador principal para o momento com os alunos-espectadores, o segundo jogo realizado propôs uma experimentação mais próxima da vivenciada pelas atrizes, quando aconteceu a composição dos bichos que corporificaram na encenação. O quadro abaixo descreve o que foi proposto.

Quadro IV: Jogo 1 de Visualização Física⁹.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Imagem de animais	Pergunta-se aos jogadores que bicho cada um gostaria de ser e, cada jogador decide qual animal vai retratar. Cada um deve assumir exatamente as qualidades físicas de seu animal e mover-se pelo palco como ele. Deve-se dar instrução durante o exercício para	Corporificação de animais.

⁹ Jogo de Visualização Física, segundo Spolin (1992): a utilização de imagens para conseguir uma qualidade de personagem pode trazer uma dimensão totalmente nova para o papel do ator.

	<p>liberar os jogadores a fim de trabalharem com o problema. Quando os jogadores tiverem se entregado totalmente às qualidades do animal e captado novos ritmos corporais, pede-se que façam os sons de seus animais. Continua-se com a instrução até que tenham desaparecido as resistências e som e movimentos corporais estejam integrados.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

Com os alunos ainda sentados no chão, em círculo, lancei a seguinte pergunta:

Eu: Se bicho vocês pudessem ser, que bicho seriam?

Aluno 1: Um leão

Aluno 2: Um tigre

Aluno 3: Um leopardo

Aluna 4: Uma águia

Aluna 5: Uma cobra

Aluno 6: Um cachorro

Aluna 7: Uma gata

Aluno 8: Um canguru

(Fonte: Dados da pesquisa coletados das anotações pessoais).

Os alunos, a princípio, queriam ser bichos fortes, verdadeiros predadores. Não que isso fosse um problema, como não era. Mas foi curioso perceber essa valoração da parte deles por animais dominadores. Os primeiros a falar criaram um duelo espontâneo, ao nomearem um bicho tão ou mais forte que o anterior. Eles mesmos, no entanto, começaram a desconstruir essa preocupação a partir do desejo de uma das alunas de querer ser uma gata. Isso abriu oportunidade para outros também deixarem de se preocupar com a questão da força e do poder. Alguns, inclusive, pediram para rever sua fala e mudaram o bicho por outro que não, necessariamente, se impusesse pela força física.

Talvez pelo fato de a cultura escolar trabalhar o jogo com um pensamento de produzir vencedor e perdedor, provavelmente essa relação pode ter sido trazida para a prática teatral. Porém, os jogos teatrais, em nenhum momento, prezam por ganhadores ou perdedores, por isso a plateia é parceira sempre. Um suposto “erro” de algum jogador é elemento de incorporação pelo jogador seguinte, e assim sucessivamente.

A partir daí, os alunos foram, aos poucos, sendo estimulados a transpor para seu corpo as características físicas do animal escolhido. Por meio de instruções como: Concentre-se em descobrir como seu animal escolhido se move: anda, voa ou rasteja? Seus olhos são bem

abertos, pouco abertos? Sua boca é rasgada, sempre fechada? E a língua? E as orelhas? Quando está com sede, como sacia? E como come? Foge quando está assustado? Ataca quando vê algum animal mais frágil? E, por fim, que tipo de som ele emite?

Essas e outras instruções foram dadas, e, por meio delas, foi possível ver animais sendo corporificados, aos poucos, entre os alunos. Bem enriquecedor observar como iam cuidando e aperfeiçoando os detalhes do bicho escolhido em seus corpos:

Teka (E.M.J.C.A.): Foi perceptível a admiração pela criação do outro e uma vontade muito grande de criar, de estar presente, de querer estar ali, sem se preocupar com o tempo.

Bárbara (E.M.B.P.): Os alunos conseguiram imitar os bichos mais conhecidos e imaginar como seriam os bichos que escolheram, para isso inventaram formas de andar, de se relacionar e de se comunicar.

Marília (E.M.P.A.G.): Bastante desafiador para os alunos escolher e representar os bichos fisicamente. Mas aceitaram o desafio e enrolaram-se, pularam e arrastaram-se no chão, cada um tentando fazer da melhor maneira possível, entregando-se totalmente à dinâmica do jogo.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos do elenco e das professoras)¹⁰.

Tal como as atrizes do grupo – no momento de criação do bicho que interpretaram nas narrativas –, os alunos se esmeraram por deixar o corpo o mais próximo possível das características do animal escolhido. Esse é um dos fundamentos do conceito da fisicalização: o corpo fala e evidencia a idealização pretendida.

Permitir aos alunos vivenciarem esse processo, de maneira lúdica, criativa, leve, sem preocupação alguma com o resultado do que estavam se permitindo fazer, vivenciando o momento pelo momento, integrando-se com os colegas, mesmo com os que não tinham muita liberdade, foi, de fato, bem provocador para mim, como ator, diretor, mas, sobretudo, como propositor da ação e desta pesquisa.

Medeiros (2005, p. 15), avança nessa discussão ao enfatizar que, na experiência estética, própria desse processo de mediação:

[...] algo se passa com o espectador. Algo acontece que (lhe)transforma, ou deforma, que faz do acontecimento experiência, já que põe em xeque aquilo que o espectador é ou pensa ser, faz vulnerável o centro daquilo que temos como nossa identidade, nos mostra um lado oculto e misterioso, desconhecido.

A experiência proposta com a realização desses jogos, além de sensibilizar os alunos para os processos de criação do grupo Caravana de Histórias, imprimiu também uma

¹⁰ O relato completo das professoras pode ser lido nos anexos desta dissertação. Foram recebidos dias depois do ensaio de prolongamento do espetáculo, enviados via e-mail, devidamente identificados. Porém, como são escolas diferentes e os jogos realizados em períodos diferentes, uma não teve acesso ao relato da outra.

possibilidade de vivenciarem uma experiência estética, de fato, diferente de outras que possivelmente eles possam ter vivido – insossa ou irrelevante, artisticamente pensando:

Para a experiência estética acontecer, como fenômeno, para além do contato físico/presencial à obra, o sujeito precisa sentir-se tocado, isso significa jogar, cocriar – o que exige disponibilidade. No jogo não existe dicotomia entre sensibilidade e cognição (MORAES, 2017, p. 49).

A disponibilidade dos alunos precisava ser conquistada, já que, no nosso entender, estar aberto a receber novas ideias não é algo que se mostra pronto. Ou seja, não havia outra maneira desse estado ou qualidade brotar no processo, a não ser pela sedução da proposta, e também pela estratégia que usamos para que as sugestões chegassem até eles:

Bárbara (E.M.B.P.): Notei total entrega deles com a proposta. Após se aquecerem e se concentrarem, os alunos vivenciaram seus bichos de forma criativa e presente.

Juliana (E.M.B.P.): Durante as oficinas, os alunos estavam envolvidos em participar das brincadeiras e foram instigados por perguntas que ativaram a curiosidade. Também puderam ter acesso aos objetos cênicos, criando bichos e interagindo uns com os outros.

Eliane (E.M.J.M.B.): A sensibilização foi bem interessante e os alunos se envolveram bastante. Comentaram as dinâmicas realizadas e ficaram ansiosos para a apresentação.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Assim como as professoras, também percebemos uma boa aceitação por parte dos alunos no desenvolvimento do jogo, o que nos deu coragem para provocá-los ainda mais. Foi o que fizemos.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais essa possibilidade de experiência estética, a partir do desenvolvimento do conceito da fisicalização, entreguei a eles alguns tecidos, de cores diferentes, os quais puderam enriquecer a criação que viviam. A opção de levar tecidos deve-se ao fato de serem flexíveis, de variadas cores, de fácil transporte e manuseio, mas, sobretudo, muito potentes em termos de criação imaginativa, por não trazerem de antemão o que é o objeto. Uma boneca industrializada é uma boneca. Um pano pode ser uma boneca, um carro, um cobertor. É o objeto não estruturado.

Os tecidos foram explorados por eles de diversas maneiras, porém com a orientação de que não deveriam ser usados como adereços ou enfeites, e sim na composição física do bicho; ou seja, para fazer parte da composição do animal. “A diferença entre dar vida ao objeto e manipular o objeto é sutil, bem como é sutil a diferença entre mostrar e contar” (SPOLIN, 1992, p. 72):

Bárbara (E.M.B.P.): Os alunos puderam experimentar alguns tecidos como elemento cênico para complementarem suas caracterizações, isso proporcionou a interpretação ainda mais viva daqueles bichos, que se misturaram e viraram criaturas até inventadas. Conseguiram imitar os animais mais conhecidos e imaginar como seriam os bichos que escolheram, para isso inventaram formas de andar, de se relacionar e de se comunicar.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no relato da professora).

Potencializar essa experiência estética vivida pelos alunos, por meio da caracterização física do bicho, usando o tecido, ampliou as possibilidades desse processo de criação. Deixar o aluno experimentar essa nova expectativa, e descobrir como compor a invenção física do animal, foi um momento de observação bem rico para mim, mas em especial para as professoras que acompanhavam a prática.

Outro trecho do relato da professora Bárbara, da área de teatro, evidencia isso:

Bárbara (E.M.B.P.): Isso tudo me faz acreditar na formação do espectador como uma possibilidade muito potente para criarmos uma cultura teatral, pois, por mais que os meus alunos tenham aula de teatro, apresentem cenas teatrais e de outras linguagens artísticas, quando se trabalha direcionado para um espetáculo que irão assistir, cria-se no espectador familiaridade com aquilo que será visto.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no relato da professora).

Para outras, no entanto, não sendo professoras da área, nem de teatro, e não tendo vivenciado ou proposto nenhuma experiência artística, foi curioso demais ver seus alunos – alguns dos quais eram considerados ineficientes para as tarefas tradicionais – surpreenderem com o envolvimento, a atenção e a participação; mas, principalmente, por terem demonstrado um potencial de criação artística tão espontâneo.

Guardo também outro trecho do relato da professora Rosa – apesar de ela não atuar com aula de Arte, desenvolve seu trabalho na sala de leitura (biblioteca) da Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo, e demonstrou um cuidado e um carinho constantes com a ação, tanto que se mobilizou por acompanhar as três etapas da pesquisa desenvolvida na escola: antes, durante e depois da apresentação. Fez suas anotações, conversou comigo sobre o processo, indagando e esclarecendo suas dúvidas diversas vezes:

Rosa (E.M.P.A.G.): As crianças se acostumaram com o tom de voz brando e gentil do facilitador, desconstruindo os brados cotidianos que nunca emitem o divertido ou o diferente, ou até mesmo o: você pode fazer de conta... Havia algo de encantador nas palavras e nas 'brincadeiras'. Elas não sabiam, mas já encenavam seus potenciais artísticos, relacionais e fantasiosos.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados no relato da professora).

Trata-se de um trecho que traduz um pouco dessa surpresa pedagógica de algumas professoras, talvez por apontar caminhos que buscam driblar a intolerância e a resistência dos discentes em acompanhar propostas pedagógicas não muito atrativas, ou sem apelo ao protagonismo e à troca própria do aprender/ensinar mutuamente.

Por fim, como terceiro e último jogo antes da apresentação, sugerimos uma ação em que as narrativas estivessem presentes no desafio para os alunos. Como o espetáculo é composto por diversas histórias, entendemos que seria importante que eles tivessem contato com uma proposta em que pudessem perceber as narrativas e seus elementos, com o propósito de identificar nelas elementos como a linearidade, a sequência, a estrutura dramática: o onde, o quê e o quem, sem deixar de lado uma possível identificação da fisicalização, conceito trabalhado no jogo anterior.

Assim, após uma conversa com os alunos para avaliarmos o que fizeram, dividi a turma em quatro grupos, entregando a cada grupo três sequências de fotos, iguais, pedindo que observassem as imagens, buscando entender o que podia estar acontecendo em cada uma delas: quem estava presente, identificando objetos, composição física dos atores/atrizes, e, por fim, que dispusessem as imagens em uma possível sequência lógica, indicando uma ordem para as fotos: 1ª (início), 2ª (meio) e 3ª (fim). Em seguida, deveriam apresentar aos outros grupos as suas observações.

Quadro V: Jogo 2 de Visualização Física.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Criação de narrativas cênicas a partir de fotos do espetáculo	Dividindo os alunos em grupos, distribuir diversas fotos do espetáculo, dispostas aleatoriamente, pedindo que construam uma possível sequência, narrativa livre. Dar um tempo para cada grupo construir e apresentar uma sequência aos outros grupos, justificando a escolha da sequência. Usar os conceitos da estrutura dramática de Viola Spolin: Onde, Quem e O quê. Em seguida, dizer aos alunos que as fotos utilizadas são do espetáculo ‘Se bicho eu pudesse ser’, ao qual eles assistirão.	Estabelecer uma sequência narrativa, com começo, meio e fim, observando a representação física das atrizes nas imagens.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

Figura 7: Foto 1 do jogo Criação de Narrativas.



Fonte: Foto do grupo tirada em 19 de junho de 2016.

Figura 8: Foto 2 do jogo Criação de Narrativas.



Foto: Marcos Alfredo Gomes

Fonte: Foto tirada por Marcos Alfredo Gomes em apresentação no dia 03 de julho de 2017.

Figura 9: Foto 3 do jogo Criação de Narrativas.



Fonte: Foto tirada por Marcos Alfredo Gomes em apresentação no dia 03 de julho de 2017.

Os alunos logo compuseram os grupos e começaram a observar as imagens. Eu fui de grupo em grupo acompanhando as observações deles, sem intervir nas análises, permitindo que usassem toda a espontaneidade possível, fazendo as minhas anotações: estavam bem atentos aos detalhes, às sugestões de movimentos, às cores, conversando entre si, curiosos sobre as possibilidades de ações que viam nas fotos.

Logo que me identificaram na foto 1 e na foto 3, riram, ficaram meio sem jeito de dizer, entreolharam-se, chamaram os colegas do outro grupo, até que alguém criou coragem e me chamou para perguntar se era eu mesmo, e o que eu fazia ali. Eu brinquei que não sabia, que não estava entendendo, mas eles foram confirmando que era, mostrando mais uma vez nas fotos onde eu estava.

Confirmando então que era eu mesmo, aproveitei essa identificação para perguntar o que lhes parecia que eu e as outras pessoas estávamos fazendo naquelas imagens. Ressaltei que deveriam observar bem, buscar detalhes para descrever o que viam.

Voltaram a se concentrar no estudo das fotos e, rapidamente, propuseram uma sequência das imagens, com início, meio e fim. Essa ordenação foi bem curiosa, pois, nas quatro escolas em que estive, e nos diversos grupos formados para este jogo, todos, sem exceção, dispuseram as fotos na sequência exata em que acontecem no espetáculo, ou seja, FOTO 1, FOTO 2 e FOTO 3.

Como a disposição das fotos encontrou eco em todos os grupos, resumi nos termos abaixo a fala dos alunos:

Alunos: A ordem deve ser assim mesmo: Foto 1, Foto 2 e Foto 3.

Eu: Por que?

Alunos: Porque parece que na primeira foto eles estão chegando no palco, cantando e dançando. Na segunda, estão contando uma história de Galo, e, na última, estão se despedindo, pois estão um do lado do outro, como que agradecendo.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nas oficinas).

Em seguida, fiz a seguinte pergunta:

Eu: Vocês conseguem perceber nas fotos alguma criação física de bicho, tal como fizeram no último jogo?

Aluno 1: Sim, na foto 2, as três mulheres do meio pra direita, parecem criar um bicho no corpo.

Aluno 2: Nessa mesma foto, eu vejo uma moça que tem um Galo nas mãos. Ela parece que movimenta o corpo igual o galo.

Aluno 3: A senhora atrás dela faz igual uma galinha, o jeito de balançar o corpo.

Aluno 4: Tem a da frente, do meio, que parece juntar os braços, parecida com a senhora. Deve ser duas galinhas e um galo.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nas oficinas).

Ao serem indagados por mim do porquê dessas observações, responderam que era assim que eles tinham entendido as fotos. Isso me apontou algumas reflexões: as imagens capturadas pela câmera são suficientes para indicar os traços estilísticos e/ou o gênero dramático do espetáculo? Alunos que não tenham participado da oficina de preparação para o espetáculo seriam também capazes de identificar essas questões corporais com a tranquilidade com que esses alunos o fizeram? A principal referência para esse olhar mais afinado dos alunos pode ter sido a provocação presente nos jogos de que participaram?

São questões que ficam para posteriores análises, sobretudo por que eu fui o propositor e o observador das oficinas, e, portanto, estava muito envolvido com todo o processo, propondo, observando, avaliando e anotando minhas impressões. Porém, arrisco refletir que, como o principal jogo vivenciado pelos alunos teve como objeto de experimentação o conceito estudado e adotado por nós na montagem do espetáculo, a corporificação dos animais, ou seja, a fisicalização, o olhar deles estava mais atento e mais propício a avaliar – no corpo do elenco –, as marcas desse processo de composição das personagens. Isso porque o princípio da fisicalização tem a ver com a imitação no próprio corpo, ou seja, parte de algo que as crianças já fazem, e reconhecem.

Assim, acredito ter sido possível essa observação com mais propriedade por parte deles com relação às imagens das fotos, bem como essa percepção atenta das matrizes corporais no elenco. Interessante para mim foi perceber que, de fato, o olhar deles estava mais aguçado e propício a identificar essas nuances.

5.3 Apresentação do espetáculo

Como espectadores das apresentações nas escolas, havia apenas uma parte do grupo de alunos que tinha participado da oficina de sensibilização para o espetáculo. A maior parte da plateia não tinha vivenciado essa preparação. Isso porque não havia muita disponibilidade da escola para liberar as turmas, principalmente pelo fator tempo. Sou professor da rede municipal de ensino com dois cargos, trabalhando diariamente até 21h, e me empenhei ao máximo para desenvolver a pesquisa com a maior disponibilidade possível, o que me permitiu realizar as oficinas, nas visitas anteriores às apresentações, com a média de 2 horas: com essa duração, só foi possível me reunir com uma ou duas turmas por dia – o que variava, dependendo do número de alunos de cada sala.

Assim, a nosso pedido, a escola sugeriu uma ou duas turmas específicas para a oficina. Normalmente, era alguma turma que fazia teatro na escola, ou que a professora fosse atriz da Caravana de Histórias.

No entanto, os alunos que fizeram a oficina se destacavam do restante desde o momento que chegavam ao local e identificavam os elementos e/ou objetos cênicos do espetáculo, como se pode ver no relato abaixo:

Juliana (E.M.B.P.): No dia da apresentação houve uma surpresa muito grande, a escola toda estava empolgada e envolvida com o clima da apresentação. Montamos o cenário e à medida que as turmas iam subindo e se posicionando para aguardar o início da apresentação, podíamos escutar os comentários dos alunos: Olha lá os bichos que o tio mostrou; olha as patas dos animais; será que vai ter muitas histórias?

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos do elenco).

Tudo acordado com a coordenação da escola, os alunos dirigiram-se ao local da apresentação e ocuparam seus lugares. Apenas na primeira escola, José Calil Ahouagi, a apresentação foi em uma sala de aula maior, com espaço para os alunos se acomodarem em cadeiras. Nas outras três, no entanto, os alunos assentaram-se no chão.

Essa acomodação no chão do pátio, todavia, não foi incômodo aparente para eles. Segundo as escolas, eles estavam acostumados a sentarem-se no chão nos momentos de apresentação para o turno todo, ou para um número maior de alunos, já que, nessas escolas, não havia anfiteatro ou espaço próprio para tanto.

Figura 10: Foto da narrativa O sapinho e a cobrinha.



Fonte: Foto tirada pelo autor nas dependências de uma escola, em 23 de novembro de 2017.

“O espetáculo de teatro gera uma situação de aprendizagem, tanto na relação com o contexto cultural da obra, quanto no contexto cultural do espectador” (KOUDELA, 2010, p. 13). À revelia dessa possibilidade, porém, preocupados com a conduta dos alunos no momento da apresentação, assim que eles estavam todos assentados, aguardando o início da sessão, alguma professora ou coordenadora tomava a palavra, apresentava o grupo, falava o nome do espetáculo e pedia o silêncio de todos.

Essa fala inicial apenas não se estendeu mais nas escolas porque conversei com a direção/coordenação antes e pedi que, caso quisessem falar algo aos alunos, antes da encenação começar, que fosse uma breve fala para apresentar o grupo e/ou a peça a que iriam assistir em seguida, Sugerir que não se preocupassem demasiadamente com a resposta dos alunos à apresentação, pois cabia a nós, elenco do espetáculo, realizar a condução das ações e reações da plateia, por meio da boa execução da encenação. “O silêncio pode ser considerado uma conquista, nem imediata nem evidente. E muito menos imposta, pois qualquer imposição é muito pouco produtiva para a ambição de formar espectadores” (KOUDELA, 2010, p. 18).

As apresentações nas quatro escolas aconteceram com tranquilidade e com boa resposta da plateia que, aos poucos, foi sendo conquistada pelas canções, histórias e também pela movimentação e desenhos da cena.

“Agora é o momento da fruição estética [...] e a conduta da plateia durante o evento teatral é uma questão intrincada, mas a partir do início da peça os atores são os responsáveis pela comunicação entre palco e plateia” (KOUDELA, 2010, p. 18). Acreditando nesse momento de interação espontânea dos espectadores com o espetáculo, e também por ser ator da peça, direcionei minha atenção a compor o clima, o ritmo e a pulsação da apresentação.

Têka (E.M.J.C.A.): Durante a apresentação o olhar era fixo, a expressão dos olhares, a boca entreaberta, a mesma postura, mesmo no desconforto do sentar-se no chão. Atentos às músicas, atentos aos elementos cênicos, atentos às movimentações, pareciam estar diante do inusitado. Sentiram-se provocados e responderam a essa provocação.

Rosa (E.M.P.A.G.): O espetáculo iniciou e com ele o enigmático, o mágico, o especial. Todos queriam o melhor lugar para acompanhar o 'não sei'. Os pequeninos se encantavam com as figuras e com os movimentos. Os mais crescidinhos tentavam entender a história e os maiores olhavam para além das formas. Algo especial os conectava ou simplesmente deixava com que eles sonhassem. Eram histórias contadas por gente que gosta de contar histórias. Isso faz a diferença ao senti-las.

Juliana (E.M.B.P.): Durante a apresentação, os alunos e professores ficaram encantados e muito envolvidos. O salão estava em silêncio, em algumas vezes escutávamos as crianças da educação infantil rindo e repetindo alguma fala dos bichos.

Marília (E.M.P.A.G.): Os alunos se mostraram interessados durante o espetáculo que proporcionava sonoridade influenciada pela poesia, canções, teatro, histórias e performance dos atores.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Pude perceber, ainda, que houve uma resignificação do papel social das professoras na escola pelos alunos, pois quando eles as reconheciam, antes ou durante a apresentação, não se continham e manifestavam pela fala, mesmo que alta, aparentemente desconectada do efeito da encenação:

Eliane (E.M.J.M.B.): A experiência em apresentar na escola na qual trabalho, foi ímpar. Deu um frio imenso na barriga, mas foi muito bom! Ver os olhinhos brilhando e o interesse das crianças foi uma emoção indescritível.

Rosa (E.M.P.A.G.): Eu tento descrever essa experiência que você me proporcionou em ser espectadora da emoção ou da percepção do outro, no caso, alunos da escola. Essa vivência inspirou-me bastante. Observar os olhares atentos e tão expressivos dos alunos, foi especial para mim.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos do elenco e das professoras).

Como não estabeleci outros procedimentos de análise para este momento, fiquei com as impressões pessoais, comungadas com o elenco ao fim de cada apresentação, e com o registro das professoras.

5.4 Ensaio de prolongamento do espetáculo

Aponta Desgranges que os ensaios de prolongamento do espetáculo:

Têm o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturam-se por procedimentos que convidam os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscam dar conta das questões propostas pelo espetáculo. Os espectadores são convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturam como continuidade do espetáculo, mas sim como exercícios interpretativos da encenação em questão (DESGRANGES, 2006, p. 167).

Com esses direcionamentos, logo após a apresentação, o elenco se despediu do público como um todo, agradecendo às professoras, à coordenação e à direção da escola pela recepção e pelo envolvimento com a causa da arte e do teatro.

Em seguida, tendo a direção disponibilizado um espaço na escola – uma sala de aula ou uma quadra –, promovemos um encontro do elenco com os alunos que participaram do jogo inicial: para este momento, foram previstas três ações, a partir do que foi provocado, antes e durante o espetáculo.

Na primeira intervenção, na E.M. José Calil Ahouagi, ocorrida antes do exame de qualificação, a sugestão inicial foi de um bate-papo com os alunos, no mesmo dia da apresentação e alguns dias depois da realização dos jogos de prolongamento – também pensando no aproveitamento melhor do tempo dos encontros. Assim aconteceu.

Conseguimos realizar uma boa conversa com os alunos, criando um clima informal entre nós. Sentamo-nos em círculo, na biblioteca da escola, mesmo local da apresentação, após os alunos terem ido ao banheiro e lanchado. Pedi ao elenco que esperasse os alunos, ocupando cadeiras alternadas no círculo. Assim, quando os alunos voltaram, os lugares vazios foram ocupados por eles, e conseguimos fugir da relação palco-plateia, estabelecendo uma outra configuração do espetáculo.

Sugeri que fosse feita uma apresentação pessoal por meio da técnica “uma fala e um gesto”. Todos participaram e esse foi o início de um envolvimento entre os jogadores. O

primeiro a se apresentar foi o Galo José, fantoche manipulado pela atriz do espetáculo, muito bem aceito pelos alunos, que imediatamente reagiram com boas risadas. Em seguida, cada um se apresentou de maneira bem divertida.

Ainda exploramos mais o Galo José, pedindo que cacarejasse pensando em diversas intenções e emoções. Para começar, eu sugeri um cacarejar bem alegre, deixando livre para que os alunos também pedissem outras intenções. Galo José ouvia os pedidos e ia cacarejando, de acordo. Depois, foi a vez de o Galo José pedir que eles cacarejassem também, sugerindo emoções. Os alunos atenderam bem ao pedido, e conseguimos um bom envolvimento entre eles e o elenco.

Em seguida, voltando à pergunta “Se bicho vocês pudessem ser, que bicho seriam?”, incluindo o elenco, os jogadores puderam dizer o bicho e o porquê da escolha. A partir disso, espontaneamente, foram surgindo curiosidades dos alunos no processo de criação dos bichos, utilizado pelo elenco. Orientando quem perguntaria a quem, coordenei as perguntas e as respostas da proposta.

Identifiquei, então, que o diálogo, fomentado pela empatia que criamos nesse jogo de aproximação, contribuiu sobremaneira para que a apresentação aproximasse sentidos, sensações e experiências. A fruição por parte dos alunos pôde ser potencializada com a possibilidade real de interagir com o elenco, percebendo que as professoras-atrizes, assim como eles, viveram um processo de criação antes de chegarem à apresentação. As afinidades também colaboraram nessa identificação, pois todas trabalham em escolas públicas, algumas conhecidas deles, e, portanto, convivem em um espaço físico semelhante ao deles, encontrando as mesmas limitações e até mesmo algumas (in)experiências.

Muito rico também foi observar o elenco e as análises que fizeram desse processo. A princípio apreensivas com o momento, aos poucos as atrizes foram se envolvendo e se permitindo estar inteiras na proposta, desarmando-se de qualquer receio; o que pode ser lido nos relatos a seguir:

Jeiselene (musicista): Como integrante do espetáculo, apesar de nunca ter participado de uma proposta desse tipo até então, nem como musicista em outras ações em escolas, estava apreensiva com o resultado. Mas, para minha surpresa, a interação foi muito boa. Os alunos compreenderam as histórias e corresponderam ao trabalho e ao incentivo com a oficina realizada antes.

Solange: O diálogo com os alunos da E. M. José Calil Ahouagi, após a apresentação da Caravana de Histórias, foi divertido e teve boa participação dos alunos, apesar do constrangimento natural de algumas crianças e adolescentes. Brincando com a ideia de “Se bicho eu pudesse ser” muitos revelaram alguma característica pessoal e suas curiosidades sobre o processo de criação do espetáculo.

Eliane: A primeira vez que apresentamos e depois foi feita uma conversa com o público, foi bastante angustiante. Acho que a perspectiva de ouvir a opinião da plateia após o espetáculo causou certo pânico, mas a experiência acabou sendo bastante proveitosa. Ouvir a opinião do público e a maneira como o mesmo interpreta o espetáculo foi bastante curioso e gratificante.
(Fonte: dados da pesquisa coletados nos relatos do elenco).

Como relatou Eliane, a reverberação da conversa para o elenco foi um dos bons resultados alcançados com esse momento. Poder ouvir delas, espontaneamente, que o bate-papo e outros momentos do processo fizeram com que elas repensassem sua maneira de se constituir como professoras, como atrizes e como espectadoras, encorajou-me a continuar acreditando na proposta desta pesquisa. Esse tríplice aspecto da relação delas com a Arte, tanto no campo pessoal quanto no profissional, fez delas não só colaboradoras da proposição deste estudo, mas, em especial, as primeiras a perceberem a importância da formação de espectadores na escola; incluo, nessa reflexão, as demais professoras da escola como fundamentais no processo de mediação artística dos alunos.

Por fim, propusemos o cortejo artístico. Alunos e elenco, explorando os objetos cênicos do espetáculo (malas, estandarte, bichos, fantoches...) constituíram o cortejo que saiu da biblioteca e alcançou o pátio e a saída da escola, recepcionando os pais que chegavam para buscar seus filhos, e as demais professoras e alunos que se preparavam para terminar o dia e voltar para suas casas.

Nós fomos para casa bem sensibilizados com tudo que vivenciamos nessa tarde de apresentação e de conversa com os alunos. Alguns dias depois, sem a presença do elenco, eu retornava à escola para o desenvolvimento dos jogos de prolongamento do espetáculo, que também foram bem promissores.

Avaliando, no entanto, as conquistas e as fragilidades desse primeiro modelo, entendemos como uma boa conquista o tempo de conversa maior com os alunos, pois pudemos ouvi-los mais atentamente. Entretanto, não conseguiríamos manter esse ritmo nos próximos encontros. Ir a cada escola três ou quatro vezes, tornou-se um desafio que não pudemos assumir. Todos somos professores, com dois cargos, alguns casos até na rede privada, e as negociações com a direção de cada escola, para a nossa liberação, nem sempre puderam ser facilitadas.

Assim, em conversa com o elenco, e também com as escolas, tivemos que optar por realizar as ações de “concepção de breves atos artísticos” (DESGRANGES, 2006, p. 167) no mesmo dia da apresentação. O que perdemos com essa adaptação na metodologia foi a questão do tempo dedicado ao momento de interação e de ação conjunta. O que ganhamos foi

a participação do elenco no jogo de maior relevância na 3ª etapa da pesquisa: cocriação de cenas, músicas ou poemas do espetáculo – já que na primeira escola, os jogos desenvolvidos, dias depois da apresentação, não contaram com a presença das professoras-atrizes.

De fato, o tempo foi nosso maior desafio, e mesmo unindo, no mesmo dia, a apresentação e os jogos de prolongamento do espetáculo para as três escolas seguintes, tivemos aproximadamente duas horas para o desenvolvimento das três ações dessa fase. O que se verá a seguir.

Com a modificação feita, logo após a apresentação, antes do início do primeiro jogo, enquanto nos dirigíamos ao espaço para a realização dos jogos, foi bastante comum ver os alunos se aproximarem de mim ou do restante do elenco parabenizando-nos, comentando alguma cena, alguma música, ou alguma particularidade do espetáculo. Fizeram comparações entre o bicho que criaram no jogo antes do espetáculo, com o que o elenco criou, o que provocou bons diálogos espontâneos.

Como o tempo era curto, tive que interromper esse diálogo genuíno para explicar o que faríamos em seguida. Para o primeiro momento, a fim de provocar uma aproximação entre todos, propus um jogo de integração, descrito abaixo:

Quadro VI: Jogo 1 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Apresentação pessoal, com som e ritmo	Os jogadores, inclusive o elenco, ficam de pé, em círculo, e cada um, a sua vez, fala seu nome criando um movimento e/ou um som. O primeiro jogador fala seu nome, fazendo o gesto e emprestando um ritmo a sua fala. Em seguida, todos repetem o gesto e o ritmo feitos, tentando ser o mais fiel possível ao que foi dito. Todos os jogadores se apresentam e repetem o movimento criado pelos outros.	Fisicalização: transpor para o corpo as sensações e intenções.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

Mais uma vez, o conceito de fisicalização esteve presente no desafio, porém como forma de apresentação pessoal: transpor para o corpo um ritmo e um som que sintonizasse com o nome de cada um. Essa proposição retomou alguns procedimentos já trabalhados no Jogo de Orientação “Quem começou o movimento?” – criar, copiar e observar –, porém agora

sem ter que descobrir quem criou. Começando por mim, todos tiveram a oportunidade de criar um movimento, com um ritmo e um som, pensando no seu nome, e, também, observar e repetir o movimento e o som criados pelos colegas e pelo elenco.

Como tudo aconteceu em um tom lúdico e divertido, houve um bom envolvimento de todos. E o criar, o copiar e o observar foram reforçados, favorecendo a interação e a empatia entre os alunos e o elenco, além da presença das professoras da escola que acompanharam as ações. Assim, com esse clima de aproximação construído, pudemos partir para a ação principal: (re)criar momentos do espetáculo, como se descreve no quadro a seguir:

Quadro VII: Jogo 2 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
(Re)criação de cenas, músicas e narrativas	Dividir os alunos-jogadores em três grupos no máximo e pedir que elaborem/criem uma cena a partir do que assistiram, usando os elementos do espetáculo. O mediador divide os grupos, auxilia na escolha do que querem criar e apresentar aos outros grupos. A professora da turma pode auxiliar também os grupos na criação/ensaio das cenas, a fim de dinamizar o processo. Marcar um tempo de 15 min no máximo para o preparo das cenas e depois pedir que se apresentem, no máximo, por 5 minutos. Criar situações imaginárias, tais como: dar continuidade a alguma história; Galo José apaixonou-se pela coruja, e não pela Galinha Garnisé, e agora? Essas situações podem ajudar os alunos a não quererem reproduzir apenas as cenas que viram.	Estabelecer interação entre o elenco e os alunos, proporcionando a todos um repensar sobre as cenas, músicas e narrativas.

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

Pupo (2015) aproxima as apreciações posteriores ao espetáculo – a partir de cenas elaboradas pelos próprios espectadores, que manifestam sua visão sobre as representações assistidas – da noção de tradução, tal como é preconizada por Jacques Rancière, em *O espectador emancipado*, “ao deslocar a fruição teatral da perspectiva da aquisição intelectual

para o âmbito da formulação de correspondências, trazendo para a berlinda essa capacidade de formular, reformular, transmitir, indicadora da capacidade nomeada de tradução” (p. 346).

A fim de permitir, então, essa troca real entre alunos-espectadores, elenco e professoras da escola, dividimos os jogadores em grupos, incluindo as atrizes nessa formação. A princípio, houve uma reação de encantamento por parte dos alunos, pois ver o elenco ali, do lado deles, participando dos mesmos desafios, foi bem excitante para eles, a ponto de se permitirem ceder quanto à participação de colegas, com quem não tinham muita afinidade, no mesmo grupo – como relata a professora Têka:

Têka (E.M.J.C.A): Organizá-los em grupos deveria corresponder a critérios, principalmente de disciplina. Entretanto, alguns foram atendidos para ficar com seus pares. O receio do que isso poderia resultar deu lugar à administração do tempo e ao atendimento dos grupos, uma vez que a parceria era mais importante do que outro comportamento.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Com os grupos formados, elenco e alunos, de igual para igual, dispuseram-se a fabular diálogos com o espetáculo, na expectativa de (re)construir “prolongamentos criativos que buscassem dar conta das questões propostas pelo espetáculo” (DESGRANGES, 2006, p. 167). Novamente, o desafio foi que eles descobrissem novas formas de representar fisicamente os animais com o corpo e com a voz, porém, agora, também poderiam complementar esse desafio com o uso de fantoches ou objetos cênicos diversos: todos usados no espetáculo estavam ali, ao alcance deles, podendo ser explorados.

Em alguns grupos, mesmo com a presença do elenco, foi necessária minha intervenção inicial, sugerindo e provocando-os a não reproduzir cenas/narrativas/músicas, pois começaram a querer ilustrar apenas o que tinham visto no espetáculo. Percebendo isso, sugeri algumas situações imaginárias para exploração, tais como: dar continuidade a alguma história; Galo José apaixonou-se pela coruja, e não pela Galinha Garnisé, e agora? Na história “Gato, Rato e Cachorro também”, havia um segredo escrito num papel, roído pelo rato, o que causou a inimizade deles. O que estaria escrito naquele segredo? As sugestões foram providenciais, já que a princípio eles não tinham ideia do que fazer. Essa inicial falta de ideias para a ação proposta pode ser atribuída a não estarem habituados a improvisar ou a criar algo novo, ou do criar “do nada”, apenas a copiar ou a imitar algo visto antes, já que a criação também necessita de direcionamentos.

Apesar de bastante timidez, provavelmente proveniente da falta de experiência de trabalho com teatro, além do fato de terem vários adultos desconhecidos, entenderam que

poderiam explorar mais a si mesmos na cena, e partiram para as tentativas. No entanto, como havia aqueles que não queriam encenar, aproveitei para problematizar essa questão com eles. Expliquei que nem só de ator/atriz é feito o teatro. Há muitas outras funções que contribuem para o fenômeno artístico, tais como figurinista, maquiador, cenógrafo, músico, produtor, dentre outros, e todos são importantes. E que essas funções poderiam ser vivenciadas no exercício proposto: nem todos precisariam atuar, caso não se sentissem à vontade, mas também estavam diante de uma boa oportunidade de experimentarem essa possibilidade. No final, no entanto, todos se permitiram participar da cena.

Assim que estavam prontos, apresentaram a sua criação em grupo. Estimulei-os a não se preocuparem com a cena que fariam, no momento que tivessem assistindo à cena dos colegas, pois o exercício do ver e do ouvir é importante, e pode ajudar com novas ideias para outras cenas:

Têka (E.M.J.C.A.): A apresentação dos grupos, como criaram e recriaram, como contaram e recontaram e o comprometimento com que fizeram as ações demonstraram que a mediação é essencial no incentivo do olhar que dá sentido. As propostas desafiadoras, diante dos elementos cênicos, promoveram um favorecimento no estar presente para contemplar o fazer teatral, admirar o fazer artístico. A importância de valorizar a postura de espectador.

Rosa (E.M.P.A.G.): A dinâmica final foi também experienciada pelos alunos. Recriaram trechos das histórias que assistiram, impregnaram suas emoções e novas ideias ao texto. Foram elementos constituídos de sentido. Não eram apenas espectadores, se tornaram sujeitos cocriadores, vivenciadores.

Juliana (E.M.B.P.): Em seguida, os alunos que participaram da oficina antes da apresentação, subiram para a quadra a fim de conversarem sobre a apresentação. Afirmo que, particularmente, este foi o momento mais rico, pois os alunos tiveram a chance de criar com os objetos cênicos suas próprias histórias e apresentar para os outros colegas, puderam também responder a questionamentos feitos anteriormente, como por exemplo, qual bicho gostariam de ser, etc.

Eliane (E.M.J.M.P.): As cenas recriadas e apresentadas pelos alunos com o auxílio dos membros da Caravana foram bastante interessantes e divertidas. Observamos que as crianças levaram a sério a missão dada e, principalmente, se divertiram muito com a tarefa. Foi gratificante e prazeroso para todos os envolvidos.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Alguns aspectos relevantes foram observados e mencionados por algumas professoras, em seus relatos: respectivamente, o diálogo que os alunos trouxeram de ações realizadas por eles com outros conteúdos, e o destaque de alguns alunos no protagonismo da condução das ações, demonstrando habilidade para a dramaturgia e para a direção cênica:

Silvania (E.M.B.P.): Durante a realização da dinâmica de criação de cenas, observei que os alunos opinaram, deram ideias, sugestões, utilizaram músicas e danças que haviam trabalhado com outras professoras, ou seja, foram criativos. Penso que seria

totalmente diferente se eles não tivessem a oficina de sensibilização. Acredito que a recepção à proposta de atividade não seria tão colaborativa.

Eliane (E.M.J.M.P): A oficina de criação foi realizada com o quinto ano, logo após a encenação. Houve a participação e o envolvimento de todos os alunos, tendo um que se destacou, pois estava apresentando um comportamento bastante difícil na escola, muito rebelde. No entanto, amou a apresentação, e, após a encenação, participou da oficina criativa, destacando-se. Tomou a frente na direção da cena, improvisou e apresentou com muita desenvoltura, encantando a todos. Foi uma grata surpresa e o descobrimento de um talento nato que ainda não tínhamos observado nele.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Após as apresentações dos grupos, assentamos em círculo novamente e pedi que apontassem nas cenas vistas algum aspecto interessante que descobriam na corporificação dos animais, o que gerou uma conversa bem interessante.

Com isso, partimos para o cortejo final, último jogo do dia e da proposta: ação em que elenco e alunos, utilizando-se dos acessórios disponíveis, após aprenderem a música final do espetáculo “Se bicho eu pudesse ser”, saíram em cortejo pela escola, uma vez que já estava no fim do turno.

Marília (E.M.P.A.G.): Após a apresentação, os alunos se reuniram com o elenco para o fechamento da dinâmica da oficina. Houve participação de todos, com muito entusiasmo e entrega.

Jeiselene (musicista): Ver os alunos saindo em cortejo pela escola com os elementos da cena foi gratificante, como artista e como musicista. Em pouco tempo, eles aprenderam a música final e fizeram uma linda “festa” na saída da escola.

Juliana (E.M.B.P.): Para finalizarmos o momento com a participação dos alunos, realizamos um cortejo com os acessórios da apresentação, os fantoches de bichos, estandarte, malas e todos nós, alunos, integrantes do grupo e professores fomos cantando no cortejo até o portão da escola, pois já estava na hora da saída dos alunos e fizemos uma espécie de despedida.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Quadro VIII: Jogo 3 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Cortejo final	Os alunos-jogadores aprendem a música final do espetáculo – “A Caravana Contou” – e, podendo usar malas e objetos cênicos diversos do espetáculo, junto com o elenco, todos saem em cortejo pelas dependências da escola.	Cantar, narrar, corporificar

Fonte: Elaborado pelo autor desta pesquisa.

Ver os alunos, junto com o elenco, percorrer o espaço físico da escola, saindo da quadra, ou de uma sala de aula, e indo até o portão de entrada, recebendo os pais e

despedindo-se dos colegas, foi, de fato, uma rica possibilidade de vivência de uma experiência estética diferenciada. E, além disso, desenvolver essa proposta juntamente com as professoras da escola, as atrizes do espetáculo e os alunos, acabou estimulando ainda mais, em mim e nelas, o desejo de potencializar e enriquecer esse diálogo do espectador com a linguagem do teatro.

6 EPÍLOGO: APONTAMENTOS FINAIS

A ida ao teatro é extra cotidiana em relação à rotina escolar. Mas ela pode ser transformada em oportunidade para criar uma situação de ensino/aprendizagem, na qual a descoberta e a construção de conhecimento estejam presentes, através da preparação antes da ida ao teatro e na volta à escola (KOUDELA, 2010, p.3).

Do prólogo ao epílogo, uma grande busca de aprendizado foi experimentada nesta pesquisa. Estudar a Pedagogia do Espectador foi, para mim, uma grata descoberta. Este tema hoje tornou-se uma prática de muita relevância para o meu cotidiano de professor e estudante de teatro.

Essa busca, na verdade, teve como ponto de partida o desejo de aprofundar estudos nas possibilidades que pode ter o Teatro voltado para a Educação. Tenho participado de grupos de estudo pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora a fim de potencializar a presença da Arte na escola, em especial do Teatro. Na busca por um aprofundamento de estudos na área, como continuidade na pós-graduação, descobri o Mestrado Profissional em Artes, da UDESC, tendo a UFMG como polo presencial.

Aprovado no processo seletivo de 2016, o que tenho aprendido e pesquisado desde então equivale a muito mais do que dois anos de estudo. Todas as possibilidades de diálogos com os autores lidos, as visões, os caminhos e as provocações fizeram com que eu me debruçasse sobre o tema não só para a composição desta dissertação, mas para ampliar a minha concepção de Teatro na Educação, vendo no espectador um ponto de referência, desde a escolha dos processos de criação e de execução até o momento da apresentação (incluindo o antes e o depois).

Com isso, todo o projeto descrito foi pensado e desenvolvido com o fim de redimensionar o olhar do espectador para a linguagem do teatro no cotidiano da escola. Mas para chegar ao aluno-espectador, fui descobrindo, no caminhar da pesquisa, que há outros fatores e atores que podem influenciar nessa busca. Professores e alunos não se tornam apaixonados por teatro por meio da insistência ou do convencimento, nem tampouco da apelação. “É preciso educar, formar os formadores, propiciar experiência para se criar gosto por essa experiência, propor processos apaixonantes para formar apaixonados” (DESGRANGES, 2010, p. 68).

Ou seja, entendendo a escola como um espaço privilegiado para projetos de formação de espectadores, não há como dissociar a iniciação de alunos da iniciação de professores:

direito de acesso ao teatro, à possibilidade de ver e de praticar e à capacitação para ler os espetáculos.

Devido a essas provocações dos pesquisadores da área, insistimos e persistimos na presença de professoras da escola, regentes de turma, não só de Arte (Teatro), mas de qualquer conteúdo, a fim de contribuir na percepção e valoração deste estudo. Tornou-se, no entender de todo o processo, imprescindível o “favorecimento da apreensão da linguagem teatral, permitindo que professores e alunos percebessem também o valor daquilo que eles próprios criam e que por vezes parece escapar-lhes” (DESGRANGES, 2010, p. 70).

A exemplo dos relatos das professoras participantes, acredito que consegui, com as provocações das práticas propostas, pelo menos, sensibilizá-las para a causa:

Jeisilene (Musicista): Este tipo de ação faz com que a plateia sinta-se parte do espetáculo e absorva o que está sendo passado para ela.

Solange (Atriz): Envolver o aluno no processo criativo, é um bom caminho para favorecer o respeito e a valorização da arte na escola e consequentemente fora dela.

Rosa (E.M.P.A.G.): Eu tento descrever essa experiência que você me proporcionou em ser espectadora da emoção ou da percepção do outro, no caso, alunos da escola. Essa vivência inspirou-me bastante. Observar os olhares atentos e tão expressivos dos alunos foi especial para mim.

Bárbara (E.M.B.P.): O espectador possui relação com a obra, não é algo distante, ao contrário, é próximo, sensível e curioso, pois foi experimentado e vivido anteriormente. O aluno após esse trabalho se sente um espectador ativo, na minha opinião, pois compreende racionalmente e emotivamente o espetáculo.

Eliane (E.M.J.M.B.): Acho a experiência que está sendo desenvolvida nas escolas bastante pertinente, porque são poucas as escolas que trabalham arte efetivamente e com as oficinas de recriação observamos o envolvimento e encantamento das crianças.

Marília (E.M.P.A.G.): Estas oficinas promoveram para os alunos crescimento cultural significativo para o encontro do imaginário e da emoção, desenvolveram a criatividade individual, e promoveram a valorização da habilidade de expressar a arte, que está dentro de cada um.

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos das professoras).

Para esse favorecimento, torna-se essencial conquistar a confiança e a empatia do aluno, desafio cotidiano para o professor, que é sempre uma referência para o discente. E nesse processo de envolvimento de ambos, também quis – não sei se consegui – contribuir para essa aproximação.

Vi também, na realização dos jogos, que a exploração de ações que promovem o protagonismo dos jovens e que os desafiam na inteligência, na perspicácia e na criatividade, são boas propostas de intervenção, pois conseguem cativá-los, fazendo-os querer continuar ou repetir as boas experiências vividas.

Ficam outras tantas questões, no entanto, já que não pude realizar a pesquisa em outras escolas, tal como aponta a professora Solange, atriz do espetáculo:

Solange (Atriz): Houve uma interação positiva entre os alunos e os integrantes da Caravana, mas não sei se esse contato, esporádico, promove a formação de um espectador. Penso que há muitos outros fatores envolvidos (relações familiares e comunitárias, pré-disposição para propostas artísticas...), e que seriam necessárias intervenções com mais frequência para atingir tal objetivo.
(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos do elenco).

Além disso, outra inquietação que me acompanhou foram os procedimentos de análise dos jogos realizados. Fiz anotações diárias, conversei com as professoras, com o elenco, ao fim de cada proposta, a fim de ampliar a minha capacidade de avaliação, além de pedir às professoras que me enviassem os relatos das experiências compartilhadas por elas. No entanto, como eu fui o propositor direto das ações, estava bastante envolvido no processo como um todo, e, possivelmente, posso ter deixado escapar ricos detalhes da vivência, seja dos alunos, do elenco e das professoras da escola.

No processo individual de avaliação dos relatos das professoras e das minhas anotações, com o devido acompanhamento do orientador, sempre presente e atento à evolução da pesquisa, tentei ampliar em mim um exercício de uma escuta ativa, que fosse sensível à presença da leitura do teatro na escola e ao modo como a proposta chegava aos envolvidos, diretos ou indiretos.

Nesse exercício de escuta, fica a pergunta que mais me perseguiu e me inquietou: como seria a observação do desenvolvimento do projeto, se outra pessoa estivesse conduzindo as ações, e a mim coubesse “apenas” observar os envolvimento, implícitos e explícitos de todos?

Da mesma maneira, me questiono: se eu não estivesse em cena, se não fosse ator ou diretor do espetáculo, e pudesse acompanhar o desenvolvimento e a maturidade das professoras-atrizes e, principalmente, as reações dos espectadores no momento em que a peça se desenrolava, teria outras percepções e avaliações?

Também, paralelas indagações me perseguiram no decorrer das intervenções: sendo diferente o conceito escolhido para as apropriações dos alunos, que não a fisicalização, o envolvimento dos jogadores poderia ser outro, de maior ou menor influência na investigação? Se eu tivesse estabelecido um procedimento de análise comparativo com alunos e professoras

que não participaram das oficinas, teria mais dados para aferir a eficácia do processo que instaurei?

Fica, também, uma provocação final do principal pesquisador estudado por mim, Flávio Desgranges (2010, p. 71):

É necessário que todos os educadores de uma escola estejam sensibilizados para a experiência artística, para que o acesso dos alunos à linguagem teatral não seja uma luta isolada do professor de teatro no interior da própria instituição escolar, como um dever que competiria somente a esse professor. Ao contrário, é desejável que os projetos de formação de espectadores, bem como o de frequência de museus, cinemas, e incentivo à leitura não sejam iniciativas individuais, heroicas, desprovidas de apoio institucional.

Ainda da professora Rosa, sensível a essa escuta e observação ativa do processo desenvolvido:

(...) espero que você aprecie e que te faça feliz, porque ver as crianças saborearem essas experiências que o teatro proporciona foi narrável, mas emocionalmente indescritível. Elas merecem mais e poderiam receber mais. A formação como sujeito teria outro contorno com o teatro para todos.
(Fonte: Dados da pesquisa coletados nos relatos).

São questões pertinentes que podem ser caminhos para as próximas investigações.

O fato é que essas e outras preocupações no desenvolvimento desta pesquisa me fizeram continuar estudando e realizando as ações em outras oportunidades de vivências, já que o grupo Caravana de Histórias pretende continuar se apresentando nas escolas de Juiz de Fora.

REFERÊNCIAS

AZUL, Paulinho Pedra. Bem-Te-Vi. In: **Pedra Azul 100 Anos**. Disponível em: <https://www.kboing.com.br/paulinho-pedra-azul/bem-te-vi/>. Acesso em: 06 jun. de 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas**, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A inversão da olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2017.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAGUNDES, Antônio. **Sete minutos**. São Paulo: SBAT, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 7. ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. **Ler e contar, contar e ler**: caderno de histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. Apresentação do dossiê Jogos teatrais no Brasil: 30 anos. In: **Revista de História e Estudos Culturais**. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2010. Vol. 7, Ano VII, nº 1. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXT0_08_APRESENTACAO_DOSSIE_INGRID_DORMIEN_KOUDELA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf> Acesso em: 13 ago. de 2017.

_____. **A ida ao teatro**. Programa Cultura e Currículo. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>>. Acesso em: 26 ago. de 2017.

GOMES, Lenice & MORAES, Fabiano. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LANE, Sandra. **Primavera de Histórias 2** - O imaginário popular de contadores de histórias mineiros. 1 CD. Faixa 19.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. 1.ed. São Paulo : Editora Reviravolta, 2015.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: educação e comunidades**. Chapecó: Argos, 2005.

MORAES, Martha Lemos de. **Teatro e formação de espectadores: uma proposta de programa educativo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Ática, 1988.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *In: Revista Educação e Realidade*, jul/dez 2005, v. 30 n.2, p.217-228. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em: 10 ago. de 2017.

_____. Alteridade em cena. *In: Sala Preta*. Vol. 12, n.1, jun. 2012, p.46-57. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57546>>. Acesso em: 23 ago. de 2017.

_____. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. *In: Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v.5, n.2, p.330-355, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 23 ago. de 2017.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. **Urdimento**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n.15, out. 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ROSING, Tânia M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. *In: SANTOS, Fabiano dos; ROSING, Tânia M. K. Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SIMMS, Laura. Através do terror da história. *In: Baú e chaves da narrativa de histórias*. Florianópolis: Sesc, 2004.

SISTO, Celso. **Textos & Pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero - o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Jogos Teatrais**: O Fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RELATOS DO ELENCO

Relato 1- Juliana Gomes

Após a apresentação do grupo, realizamos um bate-papo com os alunos que nos assistiram e muitas questões foram surgindo.

Inicialmente nos sentamos em círculo e uma das colegas do grupo, Marília, apresentou seu personagem, “Galo José” e a partir daí os alunos cacarejavam como o personagem. Alguns participaram entusiasmados, outros ficaram inibidos, mas estavam interessados na conversa. Em seguida, nosso diretor Cristiano fez a seguinte pergunta para os alunos, se bicho vocês pudessem ser, qual bicho seriam? Cada um foi dizendo qual seria, e também nos perguntavam qual gostaríamos de ser. Foi um momento de muita empolgação. Nesse momento foram surgindo espontaneamente várias curiosidades por parte dos alunos. Queriam saber quanto tempo levamos para construir a apresentação, como foi a escolha de personagens, dos acessórios, figurino e tantas outras questões.

Para finalizarmos o momento com a participação dos alunos, realizamos um cortejo com os acessórios da apresentação, os fantoches de bichos, estandarte, malas e todos nós, alunos, integrantes do grupo e professores fomos cantando no cortejo até o portão da escola, pois já estava na hora da saída dos alunos e fizemos uma espécie de despedida.

Assim foi nossa apresentação e nosso bate-papo com os alunos. Um aprendizado para nós que contamos as histórias e fizemos parte da construção deste espetáculo e também uma forma de perceber e compreender como a apresentação tocou cada um dos espectadores ali presente.

Relato 2- Jeiselene Santos

O momento que ocorreu pós-espetáculo, com a participação da plateia, no caso alunos da escola, foi muito interessante. Como integrante do espetáculo, apesar de nunca ter participado de uma proposta desse tipo até então, nem como musicista em outras ações em escolas, estava apreensiva com o resultado. Mas, para minha surpresa, a interação foi muito boa. Os alunos compreenderam as histórias e corresponderam ao trabalho e ao incentivo com a oficina realizada antes. No momento da conversa em que a pergunta foi que bicho você gostaria de ser?, muitos soltaram a imaginação. O interessante foi ver que alguns deles mudaram as escolhas de qual bicho seriam depois que assistiram ao espetáculo. A pergunta

foi feita antes e depois. Os alunos conversaram com o Galo José, cacarejaram como ele, uns mais tímidos que outros.

Com esta ação, pude perceber que os alunos “entraram” nas histórias. Eles participaram do bate-papo bem empolgados. Este tipo de ação faz com que a plateia sintam-se parte do espetáculo e absorva o que está sendo passado para ela. Ver os alunos saindo em cortejo pela escola com os elementos da cena foi gratificante, como artista e como musicista. Em pouco tempo, eles aprenderam a música final e fizeram uma linda “festa” na saída da escola.

Relato 3- Solange Lempk

O diálogo com os alunos da E. M. José Calil Ahouagi após a apresentação da Caravana de Histórias foi divertido e teve boa participação dos alunos, apesar do constrangimento natural de algumas crianças e adolescentes. Brincando com a ideia de "Se bicho eu pudesse ser" muitos revelaram alguma característica pessoal e suas curiosidades sobre o processo de criação do espetáculo.

Houve uma interação positiva entre os alunos e os integrantes da Caravana, mas não sei se esse contato, esporádico, promove a formação de um espectador, penso que há muitos outros fatores envolvidos (relações familiares e comunitárias, pré-disposição para propostas artísticas...) e que seriam necessárias intervenções com mais frequência para atingir tal objetivo.

De qualquer forma, envolver o aluno no processo criativo, é um bom caminho para favorecer o respeito e a valorização da arte na escola e conseqüentemente fora dela.

Relato 4- Marisélia Souza

Foi bastante rico para nós, professoras e atrizes da Caravana de Histórias, o contato com os alunos depois da apresentação. Sobretudo porque não é raro ver adolescentes bem arredios às provocações artísticas. No entanto, a partir da preparação anterior com o professor Cristiano, observei que os alunos conseguiram se concentrar mais, ouvir e desenvolver interesse em participar dos jogos propostos. Tem sido um grande aprendizado para nós que contamos as histórias e fizemos parte da construção deste espetáculo.

Relato 5- Eliane de Paula

Eu, Eliane de Paula Grizende, enquanto contadora de histórias, membro da Caravana de Histórias, passei por diversos momentos e apresentações. Em cada apresentação foi uma emoção diferente e uma resposta diferente do público também.

A primeira vez que apresentamos e depois foi feita uma conversa com o público, foi bastante angustiante, acho que a perspectiva de ouvir a opinião da platéia após o espetáculo causou um certo pânico, mas a experiência acabou sendo bastante proveitosa. Ouvir a opinião do público e a maneira como o mesmo interpreta o espetáculo foi bastante curioso e gratificante.

A experiência em apresentar na escola na qual trabalho, foi ímpar. Deu um frio imenso na barriga, mas foi muito bom!

Ver os olhinhos brilhando e o interesse das crianças foi uma emoção indescritível.

A preparação que é feita antes da encenação, também é bastante interessante, nos faz pensar no modo que atuamos e a repensar nossa atuação.

Acho a experiência que está sendo desenvolvida nas escolas bastante pertinente, porque são poucas as escolas que trabalham arte efetivamente e com as oficinas de recreação observamos o envolvimento e encantamento das crianças. Além disso, vislumbramos como poderíamos usar a arte, a encenação como instrumento, apoio pedagógico nas demais disciplinas.

RELATOS DAS PROFESSORAS

Relato 1 - TÊKA - ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CALIL AHOUGI

A atividade desenvolvida pelo professor Cristiano Fernandes na turma de 5º ano da Escola Municipal José Calil Ahouagi envolveu todos os alunos em sentidos diversos. curiosidade, logo em seguida interesse e atenção ao que era sugerido... diversão, criatividade e comprometimento destacou nessa ação.

A proposta levou os alunos a deixarem as amarras e as críticas, a não se preocuparem com julgamentos pessoais e com os colegas, e se permitirem crianças e uma totalidade.

No primeiro momento, foi perceptível a admiração pela criação do outro e uma vontade muito grande de criar, de estar presente, de querer estar ali, sem se preocupar com o tempo.

No dia da apresentação, segundo momento do projeto, a expectativa era grande. Não imaginavam o que ia acontecer. Quando foram chamados para acompanhar o aquecimento, e todo o movimento de preparação do elenco para entrar em cena, pareceriam ter sido capturados para assumir uma postura de atenção e de silêncio, sem que isso fosse solicitado. Conversavam pouco e, ainda assim, uma conversa permitida.

Durante a apresentação o olhar era fixo, a expressão dos olhares, a boca entreaberta, a mesma postura, mesmo no desconforto do sentar-se no chão. Atentos às músicas, atentos aos elementos cênicos, atentos às movimentações, pareciam estar diante do inusitado. Sentiram-se provocados e responderam a essa provocação.

Vale destacar a postura de comprometimento de todos os alunos, sem exceção, no final da apresentação. O interesse em participar do bate-papo após a apresentação era tão intenso que não necessitaram de professor para orientá-los. Sabiam o que tinha pra fazer e como deviam fazer.

O terceiro momento, a conclusão do trabalho, trouxe objetividade às hipóteses propostas. Lembravam com poesia das histórias, das frases marcantes e de trechos das músicas. Quando lembravam as palavras, a letra das músicas, lembravam dos fonemas correspondentes. No contato com os bichos cênicos, as malas, o estandarte e outros, na experiência tátil e visual, sentiram-se impelidos à representação. Antes da voz de comando, eles começaram a fazer sons, movimentos e falas da apresentação, dando lugar à brincadeira. Organizá-los em grupos deveria corresponder a critérios, principalmente de disciplina. Entretanto, alguns foram atendidos para ficar com seus pares. O receio pelo que isso poderia

resultar deu lugar à administração do tempo e atendimento aos grupos, uma vez que a parceria era mais importante do que outro comportamento.

A apresentação dos grupos, como criaram e recriaram, como contaram e recontaram e o comprometimento com que fizeram as ações demonstrou que a mediação é essencial no incentivo do olhar que dá sentido. As propostas desafiadoras, diante dos elementos cênicos, promoveu um favorecimento no estar presente para contemplar o fazer teatral, admirar o fazer artístico. A importância de valorizar a postura de espectador.

Ao fornecer suporte, técnicas, jogos e desafios a criança sente-se estimulada e é tomada de uma consciência que explora e admite novos conhecimentos, colaborando para o caminho das artes e da criatividade.

Relato 2 - ROSA - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AUGUSTO GOTARDELO

Vou descrever como percebi, pensei, senti e contextualizei sua proposta.

Acompanhei as dinâmicas iniciais e pude perceber o interesse genuíno e despretensioso dos alunos escolhidos para a proposta. Olhares curiosos, falas contidas, alegrias reveladas nos olhares, mobilizaram crianças condicionadas ao ritmo de uma pedagogia retrógrada, alienante, sem graça, sem tolerância e sem amor.

As crianças se acostumaram com o tom de voz brando e gentil do facilitador, desconstruindo os brados cotidianos que nunca emitem o divertido ou o diferente, ou até mesmo o: você pode fazer de conta... Havia algo de encantador nas palavras e nas 'brincadeiras'. Elas não sabiam, mas já encenavam seus potenciais artísticos, relacionais e fantasiosos.

A dinâmica de representar bichos, descobrir quem inicia os movimentos, fantasiar de lenços para representar algo mobilizou emoções e modificou um cotidiano narrado por impaciência, irritabilidade e ausência do lúdico e da alegria.

O espetáculo iniciou e com ele o enigmático, o mágico, o especial. Todos queriam o melhor lugar para acompanhar o 'não sei'. Os pequeninos se encantavam com as figuras e com os movimentos. Os mais crescidinhos tentavam entender a história e os maiores olhavam para além das formas. Algo especial os conectava ou simplesmente deixava com que eles sonhassem. Eram histórias contadas por gente que gosta de contar histórias. Isso faz a diferença ao senti-las.

A dinâmica final foi também experienciada pelos alunos. Recriaram trechos das histórias que assistiram, impregnaram suas emoções e novas ideias ao texto. Foram elementos constituídos de sentido. Não eram apenas espectadores, se tornaram sujeitos co-criadores, vivenciadores.

Eu tento descrever essa experiência que você me proporcionou em ser espectadora da emoção ou da percepção do outro, no caso, alunos da escola. Essa vivência inspirou-me bastante. Observar os olhares atentos e tão expressivos dos alunos, foi especial para mim.

Espero que você aprecie e que te faça feliz, porque ver as crianças saborearem essas experiências e o que o teatro proporciona foi narrável, mas emocionalmente indescritível. Elas merecem mais e poderiam receber mais. A formação como sujeito teria outro contorno com o teatro para todos.

Relato 3- BÁRBARA – ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR

Oficina de formação de espectador na Escola Municipal Bom Pastor

É interessante notar que a partir da experiência realizada pelo Cristiano na escola, os alunos puderam experimentar uma vivência teatral direcionada para a apreciação estética. Sendo assim, mesmo se tratando de alunos que possuem aulas de teatro, as crianças tiveram a possibilidade de vivenciar o teatro guiado por outro objetivo, outra perspectiva, a qual se trata do fazer para ver e refletir.

Acredito ser a formação de espectador um elemento fundamental para o ensino-aprendizagem teatral, pois quando trabalhamos com o teatro na escola, estamos caminhando pela via de despertar o interesse do aluno por aquela linguagem, dessa forma, se torna importante a sensibilização do aluno também como público.

Como professora de teatro daquelas crianças notei total entrega deles com a proposta. Após se aquecerem e se concentrarem, os alunos vivenciaram seus bichos de forma criativa e presente. Puderam experimentar alguns tecidos como elemento cênico para complementarem suas caracterizações, isso proporcionou a interpretação ainda mais viva daqueles bichos, que se misturaram e viraram criaturas até inventadas. Conseguiram imitar os animais mais conhecidos e imaginar como seriam os bichos que escolheram, para isso inventaram formas de andar, de se relacionar e de se comunicar. Os sons emitidos pelos animais foi a parte de maior criatividade, onde puderam ajudar uns aos outros a pensar como seria o som de determinado animal. O momento de análise das fotos para a criação de uma linha narrativa entre elas aguça a curiosidade para a história que será contada no espetáculo.

Isso tudo me faz acreditar na formação do espectador como uma possibilidade muito potente para criarmos uma cultura teatral, pois, por mais que os meus alunos tenham aula de teatro, apresentem cenas teatrais e de outras linguagens artísticas, quando se trabalha direcionado para um espetáculo que irão assistir, cria-se no espectador familiaridade com aquilo que será visto. Sendo assim, o espectador possui relação com a obra, não é algo distante, ao contrário, é próximo, sensível e curioso, pois foi experimentado e vivido anteriormente. O aluno após esse trabalho se sente um espectador ativo, na minha opinião, pois compreende racionalmente e emotivamente o espetáculo.

Relato 4 – JULIANA – ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR

Como integrante do grupo Caravana de Histórias e também coordenadora da Escola municipal Bom Pastor, pude acompanhar de perto o envolvimento dos alunos na oficina realizada antes da apresentação do espetáculo e também perceber a diferença entre a apresentação de outras escolas que não passaram pelas oficinas. Desta forma observei como os alunos se sentem mais envolvidos e curiosos com a apresentação em si.

Durante as oficinas, os alunos estavam envolvidos em participar das brincadeiras e foram instigados por perguntas que ativassem a curiosidade. Nas oficinas também puderam ter acesso aos objetos cênicos, criando pequenas cenas e interagindo uns com os outros.

Após a realização da oficina, alguns dias se passaram e como os alunos sabiam que eu participava como integrante do grupo, vários alunos iam até minha sala perguntar sobre o dia da apresentação, sobre qual personagem eu encenava, enfim os alunos ficaram ansiosos e com muita curiosidade para o dia da apresentação.

No dia da apresentação houve uma surpresa muito grande, a escola toda estava empolgada e envolvida com o clima da apresentação. Montamos o cenário e à medida que as turmas iam subindo e se posicionando para aguardar o início da apresentação, podíamos escutar os comentários dos alunos: olha lá os bichos que o tio mostrou; olhas as patas dos animais; será que vai ter muitas histórias...

Durante a apresentação, os alunos e professores ficaram encantados e muito envolvidos. O salão estava em silêncio, em algumas vezes escutávamos as crianças da educação infantil rindo e repetindo alguma fala dos bichos. Quando a apresentação acabou, todos exclamaram “mais uma”. Tiramos fotos, as crianças manusearam os bichos e a magia do espetáculo estava no ar. Em seguida, os alunos que participaram da oficina antes da apresentação, subiram para quadra para conversarem sobre apresentação. Afirmo que, particularmente este foi o momento mais rico, pois os alunos tiveram a chance de criar com os objetos cênicos suas próprias histórias e apresentar para os outros colegas, puderam também responder à questionamentos feitos anteriormente, como por exemplo, qual bicho gostariam de ser, etc. Penso que como participante do grupo e como coordenadora da escola onde aconteceu a apresentação e as oficinas, o fato de haver uma “formação do espectador” antecedendo o espetáculo, modifica o olhar do espectador e cria um clima de mais encanto para o mesmo. Achei muito interessante essa experiência e para os alunos, um diferencial na hora de assistir qualquer tipo de apresentação.

Relato 5 – ELIANE - ESCOLA MUNICIPAL JOVITA MONTREIUL DE BRANDÃO

Eu, Eliane de Paula Grizende, enquanto vice-diretora da E. M. Jovita de Montreuil Brandão, acompanhei a sensibilização realizada pelo professor Cristiano com os alunos do 5º ano B, a apresentação da Caravana para os alunos da escola e a oficina de criação com o 5º ano B após a apresentação da encenação.

A sensibilização foi bastante interessante e os alunos se envolveram bastante. Comentaram as dinâmicas que foram realizadas e ficaram ansiosos para a apresentação.

Assistiram à apresentação com interesse e demonstraram terem gostado bastante. Por vários dias, todas as vezes que me viam repetiam: “O quê” e “Evidentemente” que foram duas falas presentes na encenação que eles amaram. Eram ditas em coro e com bastante entonação pelos atores, eles simplesmente amaram.

A oficina de criação foi realizada com o quinto ano B, logo após a encenação. Houve a participação e o envolvimento de todos os alunos, tendo um que se destacou: Mikael Domingos. Esse menino estava apresentando um comportamento bastante difícil esse ano na escola, muito rebelde. No entanto, amou a apresentação, assistiu normalmente e após a encenação participou da oficina criativa se destacando. Tomou a frente a direção da cena, improvisou e apresentou com muita desenvoltura, encantando a todos. Foi uma grata surpresa e o descobrimento de um talento nato que ainda não tínhamos observado nele.

As cenas recriadas e apresentadas pelos alunos com o auxílio dos membros da Caravana foram bastante interessantes e divertidas, observamos que as crianças levaram a sério a missão dada e, principalmente, se divertiram muito com a tarefa. Foi gratificante e prazeroso para todos os envolvidos.

Acredito que a sensibilização feita anteriormente ajudou bastante, pois com as dinâmicas realizadas os alunos estavam mais familiarizados com o tema e motivados.

Relato 6 – MARÍLIA - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AUGUSTO GOTARDELO

Conforme a proposta sugerida pela Caravana de Histórias, na apresentação da peça “Se bicho eu pudesse ser”, foi feito com os alunos oficina antes da apresentação, para conscientizá-los do que iriam assistir. Após o espetáculo os alunos foram integrados com elenco em outra oficina, a qual eles vivenciaram as experiências do grupo, recontando as histórias, de acordo com que foi visto. A apresentação foi realizada na E.M Professor Augusto Gotardelo, no bairro Caiçaras em São Pedro, na cidade de Juiz de Fora, com os alunos de 4º anos, turmas A e B. Apesar de trabalharmos com duas turmas, conseguimos alcançar os objetivos planejados.

No início, os alunos tiveram dificuldade para entender a proposta, após as instruções e orientações dadas pelo diretor, logo se entregaram os jogos teatrais. Uma pergunta foi feita para os participantes “Se você fosse um bicho, que bicho você gostaria de ser? Os alunos teriam que associar suas ideias com o imaginário, assim imitaram os bichos pensados e escolhidos, dando vidas os mesmos.

Bastante desafiador para todos, quando o diretor pediu para escolher os bichos. Alguns alunos escolheram bichos grandes, outros pequenos e até mesmo insetos. Como elefante, tubarão, cobra, joaninha, abelha, borboleta, águia, cachorro, gavião e etc. Para este exercício, os alunos usaram lenços, gestos e sons. Eles enrolavam, pulavam e arrastavam no chão, cada um tentando fazer da melhor maneira possível. Entregando se totalmente a dinâmica do jogo. Os alunos se mostraram interessados durante o espetáculo que proporcionava sonoridade influenciada pela poesia, canções, teatro, histórias e performance dos atores. Após a apresentação, os alunos se reuniram com o elenco para o fechamento da dinâmica da oficina. Houve participação de todos, com muito entusiasmo e entrega.

Conclusão, foram momentos ricos para os alunos e participantes do grupo da Caravana. Momentos de expressar o pensamento artístico caracterizado por cada modo particular, construído por perspectivas usadas pelo imaginário. Incorporando o cognitivo, afetivo e o social. Estas oficinas promoveram para alunos crescimento cultural e significativos para o encontro do imaginário e a emoção. Desenvolvendo a criatividade individual, e promovendo a valorização do dom e habilidade de expressar a arte que está dentro de cada um.

Relato 7 – SILVANIA SALES - ESCOLA MUNICIPAL BOM PASTOR

Acredito que a oficina de sensibilização, que ocorreu antes da dinâmica de criação de cenas a partir da peça “Se bicho eu pudesse ser”, foi primordial para que os alunos do Cirandar Azul participassem de forma efetiva.

Antes da apresentação, os alunos conversaram comigo e falaram que não teríamos aula de informática naquele dia, pois, após a apresentação, eles iriam participar de uma dinâmica com o elenco da Caravana de histórias. Eles estavam muito empolgados e ansiosos.

Durante a realização da dinâmica de criação de cenas, observei que os alunos opinaram, deram ideias, sugestões, utilizaram músicas e danças que haviam trabalhado com outras professoras, ou seja, foram criativos. Penso que seria totalmente diferente se eles não tivessem a oficina de sensibilização. Acredito que a recepção à proposta de atividade não seria tão colaborativa.

Como professora, percebo que quando trabalhamos um tema com os alunos sem motivá-los antes, a turma não presta muita atenção, não se envolve. E isso acontece também com o teatro. Há diferença em relação aos espectadores que conhecem ou já viram algo sobre o assunto da peça e aqueles que não sabem nada sobre a peça. E nesse caso, além deles saberem algumas coisas da peça através da oficina de sensibilização, eles vivenciaram e experienciaram partes da cena. Todo esse processo fez com que eles se sentissem pertencentes do elenco na hora de criarem as cenas.

Dessa forma, com certeza, a oficina de sensibilização foi importantíssima para estimular esses alunos a terem um novo olhar como espectadores de teatro.