



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

LIZ NOVAIS PINHEIRO

CORDEL DO SONHO SEM FIM
PROCESSO DE CRIAÇÃO EM TEATRO COM ABORDAGEM
COLABORATIVA NO ENSINO FORMAL

Salvador

2018

LIZ NOVAIS PINHEIRO

CORDEL DO SONHO SEM FIM

PROCESSO DE CRIAÇÃO EM TEATRO COM ABORDAGEM
COLABORATIVA NO ENSINO FORMAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Célida Salume Mendonça

Salvador

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pinheiro, Liz Novais
Cordel do Sonho Sem Fim: processo de criação em
Teatro com abordagem colaborativa no ensino formal /
Liz Novais Pinheiro. -- Salvador - Bahia, 2018.
170 f. : il

Orientadora: Célida Salume Mendonça.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em
Artes Cênicas) -- Universidade Federal da Bahia,
Escola de Teatro / Escola de Dança, 2018.

1. Processo colaborativo de criação cênica. 2.
Teatro na Escola. 3. Sonho. 4. Abordagens
colaborativas de criação. 5. Dragon Dreaming. I.
Mendonça, Célida Salume. II. Título.

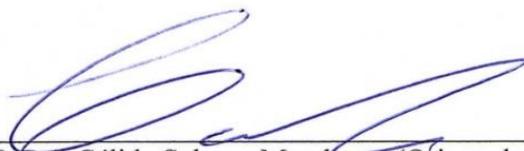
Liz Novais Pinheiro

CORDEL DO SONHO SEM FIM: PROCESSO DE CRIAÇÃO EM TEATRO COM ABORDAGEM COLABORATIVA NO ENSINO FORMAL

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes
Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 20 de agosto de 2018.

Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Célida Salume Mendonça (Orientadora)



Prof.ª Dr.ª Cecília Bastos da Costa Accioly (UFBA)



Prof. Dr. Paulo Henrique Correia Alcântara (PPGAC/UFBA)

Aos alunos com quem troquei saberes e àqueles com quem trocarei.
E especialmente aos professores de Teatro da escola básica, para
que possam se inspirar livremente.

AGRADECIMENTOS

As minhas protetoras espirituais, que me ensinam o poder das artemísias e camomilas. À coroa do sol e aos ventos fortes. Acreditar nelas me deu força para concluir esse ciclo.

A Diego, meu companheiro, meu amor amigo que esteve firme me acompanhando e apoiando nesse percurso montanhoso, com presença, escuta e afeto.

A minha família pelos amores: minha mãe Maria Luiza pelo exemplo de persistência e obstinação; meu irmão Lucas pelo amor silencioso, mas presente; minha avó Júlia pelas histórias de aventuras, bom humor e resiliência; e meu pai Luiz por, mesmo distante, acreditar em mim e me apoiar com as impressões da dissertação.

A Nadson Santos e Joelino Ferreira, meus educadores provocadores em pleno CEFET-BA por serem referências inspiradoras na minha juventude de um aprendizado em parceria, que cultua liberdade, compromisso com essência e amizade

A Roberto de Abreu (*in memoriam*) pela inspiração como artista-pesquisador-professor, por fomentar meu fazer teatral e me fez ter certeza da escolha da minha formação em Licenciatura em Teatro.

A minha orientadora Célida Salume pelo compromisso e empenho de pesquisar o teatro na escola e acreditar na minha pesquisa.

A minha banca afetiva de professores: Paulo Henrique Alcântara, um dos meus primeiros professores de teatro, pelas contribuições cuidadosas e por aceitar o convite de imediato; e Cecília Accioly, que me acompanhou como professora na graduação, acrescentou de modo generoso na qualificação e é uma entusiasta da pesquisa do ensino de arte na escola.

Aos meus colegas da pós-graduação, juntos pudemos partilhar nossas impressões de olhares pesquisadores com cumplicidade e enriquecimento.

Ao Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFBA e a CAPES, por viabilizarem essa pesquisa.

A Karina Ferro, pelo acompanhamento seguro e atencioso no delicado momento de construção da escrita da dissertação.

A Cia. de Revista da Bahia, coletivo que integro, em especial, Jones Mota, Daniel Moreno e Taiana Lemos por sempre me apoiarem e incentivarem a entrar na pós-graduação.

A Taiana Lemos, pela amizade e pelos desabafos, questionamentos e reflexões partilhados nos encontros e por viabilizar com a direção da escola a prática docente que possibilitou essa pesquisa.

Aos alunos do 5º ano A de 2017 da Escola Experimental por toparem essa empreitada com generosidade e companheirismo.

A Escola Experimental, na pessoa de Thais Almeida, por permitir a prática docente dessa pesquisa na instituição.

A Jones Mota, pela amizade que atravessa trajetórias sem medidas, pela inspiração, por ser um professor, pesquisador e artista de teatro em que acredito. Por me incentivar em todo o processo do mestrado a não desistir e por ter sido revisor dessa dissertação.

A Vika Menezes, pelo nosso encontro renovador e por não perder as esperanças comigo.

Ao PIBID, sempre, por ser um divisor de águas na minha prática docente.

A Cia. Honorato Teatro e Encantaria, Xan Marçall, Mo Maiê e Jussara Fonseca, por manter viva a chama da coletividade e da vontade de realização e por inspirar sonhos com o Dragon Dreaming.

A Ana Paula Carneiro, pela amizade e inspiração de condução de processos criativos com afeto e parceria.

Aos alunos que me ensinam a estar junto em potência.

E chega desse papo furado de que o sonho acabou

A vida é sonho

...

Waly Salomão

RESUMO

PINHEIRO, Liz Novais. **Cordel do Sonho Sem Fim**: processo de criação em teatro com abordagem colaborativa no ensino formal. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, PPGAC-UFBA. CAPES; Mestrado Acadêmico; Orientação de Célida Salume Mendonça; 2018.

Esta dissertação de mestrado aborda temas como o sonho, o ensino de teatro na escola e o processo colaborativo de criação cênica. A partir da discussão dos pressupostos inspirados no modo de criação colaborativa no contexto da escola, são constituídas as abordagens colaborativas como recursos metodológicos na construção de um percurso criativo-pedagógico realizado na Escola Experimental, instituição privada de ensino básico, em Salvador - BA. A experiência vivenciada por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental foi realizada no currículo formal da escola, teve duração média de seis meses e desembocou no resultado cênico denominado *Cordel do sonho sem fim*, adaptação livre do texto teatral *Cordel do amor sem fim*, de Cláudia Barral. A reflexão teórico-prática presente nessa pesquisa visa orientar e inspirar professores de teatro em possibilidades de práticas criativas de caráter colaborativo no seu fazer pedagógico. No primeiro capítulo, de caráter introdutório, se apresenta o trajeto criativo da autora, que leva às origens da sua relação com os temas sonho, escola e colaboração e se aborda a noção de sonho a partir da metodologia *Dragon Dreaming* de elaboração de projetos colaborativos. No segundo capítulo, se traça um panorama teórico sobre o ensino de arte no Brasil e se contextualiza a Escola Experimental, discutindo as adaptações da proposta de ensino e do planejamento, bem como as dificuldades e soluções encontradas. No terceiro capítulo se desenvolve o relato reflexivo da experiência em sala de aula, dividindo as escolhas e dúvidas do percurso criativo e as implicações pedagógicas. No quarto capítulo se apresenta uma discussão permeada por depoimentos, registros dos alunos durante o processo e questionários realizados com a professora de teatro e com a coordenadora pedagógica da escola a fim de avaliar escritos dos atores sobre o processo e delinear os pormenores da criação e da sala de aula. Conclui-se este trabalho com reflexões sobre a viabilidade dessas abordagens colaborativas no contexto de teatro no ensino formal e sobre o papel do professor na proposição de práticas mais horizontais no ensino de teatro na escola – na perspectiva de valorização das subjetividades do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Teatro. Sonho. Abordagens colaborativas.

ABSTRACT

This master's thesis addresses topics as the dream, the acting teaching at school and the collaborative process of scenic creation. The discussion of the assumptions inspired by the scenic collaborative creation way in the school context incorporates the collaborative approaches as methodological tools in the construction of a creative/pedagogic path, which took place at the Experimental School, a private institution of primary education in Salvador-BA. The practice experienced by students of a Primary Grade 5 class took place in the formal curriculum at the school, lasted six months on average and lead to the scenic result called *Cordel do Sonho sem Fim*, a free adaptation of the theatrical text *Cordel do Amor sem Fim*, by Cláudia Barral. The theory/practical reflection present in this research aims to inspire and guide acting teachers through possibilities to develop creative practices of collaborative nature in their pedagogical work. In the first chapter, introductory in nature, the research presents the creative path of the author, leading to the origin of her relationship with the topics dream, school and cooperation. It also addresses the sense of dream from the methodology *Dragon Dreaming*, for the preparation of collaborative projects. In the second chapter, it traces a theoretical overview of the art teaching in Brazil and puts the Escola Experimental in context, discussing the adaptations of the teaching and planning proposal, as well as the challenges and solutions found. In the third chapter, the research sets out the reflexive report of the experience inside the classroom, dividing the choices and doubts of the creative path and the pedagogical implications. In the fourth chapter, it presents a discussion permeated by statements, records of the students during the process and surveys conducted along with the acting teacher and the pedagogical coordinator of the school, in order to rate writings of the actors under the process and outline the particulars of the creation and the classroom. This present study concludes with reflections about the feasibility of these collaborative approaches in the context of theater in formal education and about the teacher's role on the proposition of more horizontal practices when it comes to the acting teaching in school – under the perspective of appreciation of the learner's subjectivities.

KEYWORDS: Acting teaching. Dream. Collaborative approaches.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A roda de projetos Dragon Dreaming	29
Figura 2 - Construindo um mural dos sonhos em uma das formações. ...	31
Figura 3 - Acordos pré-estabelecidos num no Círculo de Sonhos com um grupo de formação.....	32
Figura 4 - Escada principal da Escola Experimental	55
Figura 5 - Produções dos alunos nos corredores da escola	57
Figura 6 - Primeiro encontro com turma do 5º ano A	60
Figura 7 - Mandala do ciclo Dragon Dreaming.....	69
Figura 8 - A fotografia: O que é sonho?	84
Figura 9 - Mural dos Sonhos - 1º rodada de coleta de sonhos.	85
Figura 10 - Post-its: Qual a sua principal vontade de realização hoje?...	88
Figura 11 - Trechos selecionados do texto <i>Cordel do Amor sem Fim</i>	91
Figura 12 - Pacote de estímulos de grupo – Caixa de Teresa	93
Figura 13 - Perguntas sobre os sonhos	94
Figura 14 - Ensaio geral no pátio	112
Figura 15 - Coxias dos ensaios gerais no pátio	113
Figura 16 - Self com a turma no camarim antes da apresentação.....	115
Figura 17 - Apresentação do espetáculo no teatro	116
Figura 18 - Mural adaptado por mim a partir dos post-its da 2º rodada de sonhos dos alunos.....	124
Figura 19 - Confecção do mural do último encontro	124
Figura 20 - Mural finalizado.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma Inicial planejado X Cronograma Executado.....	66
Tabela 2 - Tabela sobre 1º rodada de coleta de sonhos	85
Tabela 3 - A 2º rodada de sonhos	88

SUMÁRIO

1.	DE ONDE VEM A VONTADE DE SONHAR.....	15
1.1	O PORQUÊ DO COLABORATIVO	20
1.2	AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS - ABORDAGENS COLABORATIVAS	25
1.3	O SONHO – BREVE INTRODUÇÃO SOBRE DRAGON DREAMING.....	27
1.4	ALINHAMENTO DA PESQUISA.....	33
2.	SONHANDO A ESCOLA	35
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRIAÇÃO NO ENSINO DO TEATRO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	36
2.2	O PROFESSOR DE TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR ATUAL – PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS	46
2.3	PONTUAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS.....	48
2.4	A PROPOSTA	51
	2.4.1 A Escola em Questão – a Experimental	52
	2.4.2 A visão de arte da escola.....	57
	2.4.3 A chegada na Escola	59
	2.4.4 Planejamento inicial e ajustes.....	60
	2.4.5 O sonho na Escola.....	68
3.	SONHANDO O PROCESSO CRIATIVO – CORDEL DO SONHO SEM FIM.....	71
3.1	DOCUMENTOS DE PROCESSO	74
3.2	O PERCURSO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO.....	76
	3.2.1 Reconsiderando algumas questões do processo	76
	3.2.2 <i>Considerações sobre o processo colaborativo na experiência</i>	<i>77</i>
	3.2.3 Elementos de colaboratividade dramatúrgica.....	80
3.3	PERCURSO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO DO CORDEL DO SONHO SEM FIM.....	83
	3.3.1 Círculo de sonhos	83
	3.3.2 Texto como pré-texto.....	90
	3.3.3 Pacote de estímulos.....	92
	3.3.4 Música.....	95
	3.3.5 Jogos teatrais e improvisacionais	97
3.4	A RELAÇÃO DRAMATURGIA – ENCENAÇÃO	99
3.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A MONTAGEM: ESTRANHAMENTOS	102

4.	SABOREANDO O SONHO	110
4.1	O ESPETÁCULO <i>CORDEL DO SONHO SEM FIM</i>	111
4.1.1	Ensaaios finais.....	111
4.1.2	A apresentação no teatro.....	114
4.2	A REFLEXÃO COMPARTILHADA DO PROCESSO.....	117
4.2.1	O roteiro e a adaptação em processo.....	117
4.2.2	O formato da Curingagem.....	121
4.2.3	Os murais como avaliação.....	123
4.2.4	O tempo pedagógico.....	127
4.2.5	“Experimental o Experimental”.....	132
	CELEBRANDO REFLEXÕES SONHADORAS	135
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICES.....	144
	APÊNDICE A – DOCUMENTOS DE PROCESSO.....	144
	APÊNDICE B – ROTEIRO DO ESPETÁCULO <i>CORDEL DO SONHO SEM FIM</i>	146
	APÊNDICE C – PLANO DE INTERVENÇÃO APRESENTADO NA ESCOLA.....	160
	ANEXOS	170
	ANEXO A - FLUXOGRAMA DA MANDALA DRAGON DREAMING ...	170

1. DE ONDE VEM A VONTADE DE SONHAR

Em uma entrevista para um trabalho nos tempos da graduação, em 2010, uma atriz e diretora¹, referência inspiradora na minha carreira teatral, ao ser perguntada por mim e meus colegas sobre quais temas ela considerava mais urgentes de serem investigados no teatro, respondeu: o medo e o sonho. O “medo”, pois é ele quem impedia a chegada da coragem de ganhar o mundo, de “sonhar” novas possibilidades. Acabei registrando esse depoimento na memória de um jeito muito profundo e resolvi, internamente, me comprometer em abordar, de algum modo, essas temáticas nos meus trabalhos dali por diante.

“Qual a Textura do Medo?” foi uma pergunta motivadora, que intitulou meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Teatro pela UFBA, construída coletivamente pelo grupo de teatro amador Jovens em Senna, grupo formado por alunos e ex-alunos de uma escola pública, Colégio Estadual Manoel Devoto, em Salvador - BA. “Qual a textura do Medo” foi a mola propulsora de um espetáculo, num contexto em que o grupo vivenciava as incertezas de continuar fazendo teatro, se profissionalizar ou não e as dificuldades de administrar conflitos internos. A síntese dessa pergunta era uma estratégia para dar espaço às dificuldades/medos/receios apresentados através de um processo criativo teatral com base em tecer esses medos, dispô-los e criar texturas, camadas de impressão sobre eles. O “sonho” manifestado na criação era o de refletir sobre a situação do grupo, refletir sobre si, sobre o poder das vontades e de se ouvir, e essas vontades faziam sentido dispostas e trabalhadas coletivamente, como apropriação do discurso e, conseqüentemente, como uma forma de fazer teatro.

Esse processo com o grupo de teatro citado foi fruto de uma experiência de criação colaborativa teatral em um projeto desenvolvido em caráter de oficina dentro do Colégio Estadual Manoel Devoto, localizado no bairro do Rio Vermelho em Salvador-BA, com quinze jovens de 16 a 22 anos, a maioria de estudantes, moradores

¹ Na época, a atriz exigiu que o conteúdo da entrevista realizada fosse veiculado e utilizado somente para o trabalho da graduação em específico. Caso houvesse outra menção ao conteúdo, mesmo com fins acadêmicos, o correto seria optar por anonimato.

da região do Nordeste de Amaralina e arredores. Construimos o espetáculo em quatro meses de processo com inspirações estéticas em procedimentos contemporâneos de criação como *viewpoints*²; teatro documental e elementos do Drama; organizamos núcleos de trabalho para discutir e atender as demandas técnicas do espetáculo; estreamos na mostra conclusão de Estágio, na Escola de Teatro da Universidade Federal Da Bahia – UFBA, e fizemos temporadas com o espetáculo em mais dois teatros da cidade. O meu medo de criar coletivamente e de mediar tantos desejos era vencido a cada encontro, a cada apresentação.

A minha pesquisa do TCC partiu de reflexões sobre a criação colaborativa com o grupo de teatro amador num contexto de integrantes com diferenças de propósitos em relação ao teatro e que tinham muitos conflitos entre eles. A pesquisa observou que criação compartilhada é um processo árduo que exige muita responsabilidade e engajamento dos indivíduos envolvidos, e em muitos casos, resulta num fortalecimento desse grupo, com depoimentos sobre o poder transformador da experiência. Entendi que já tinha vivido uma experiência de “sonho realizável” no meu TCC. E essa reflexão me fez “sonhar” em outro contexto do ensino de Teatro, especialmente, na realidade do ensino regular de Teatro nas escolas, algo que me inquietava muito no meu cotidiano como professora de Teatro da rede particular de ensino formal.

Após dar aulas como professora de teatro na rede³ particular de ensino em Salvador e entender a dinâmica de trabalho com esse público, resolvi pensar como seria realizar esse processo colaborativo dentro do ensino formal. Em um contexto escolar com aulas de quarenta e cinco a cinquenta minutos, com metas de apresentação de fim ano, com visão textocêntrica de processo de criação e um sistema educacional tradicional centralizado no professor, seria possível desenvolver, um processo de criação colaborativa de modo a favorecer uma aprendizagem mais significativa com os alunos?

² *Viewpoints* são processos de criação cênica por meio de improvisações e composições a partir de exercícios vocais e corporais, organizados pela diretora americana Anne Bogart. Me debruçarei mais na explicação sobre esse procedimento na seção dois “Sonhando a Escola”.

³ Me refiro a experiência como professora de Teatro duas instituições de ensino privado, que oferecem turma do Ensino Infantil e Fundamental (1º ao 9º ano) localizadas em regiões nobres da cidade de Salvador e que não tenho autorização para menciona-las no presente trabalho.

Dentro de um contexto escolar, a atuação colaborativa exige dos alunos uma postura propositiva e atuante na criação, pois o que está sendo discutido faz parte do universo de discurso deles. Uma ideia é posta para o coletivo e ele a matura através das discussões para a busca de uma unidade do resultado que seja reflexo das contribuições individuais e revele o discurso comum desse grupo, seja esteticamente, seja no conteúdo.

Na atualidade, o processo de criação colaborativa é um dos procedimentos mais utilizados por grupos de teatro. Em especial pela possibilidade de maior envolvimento dos participantes, pela democracia de direito ao questionamento das propostas e de criação. O reconhecimento de aspectos como autonomia, cooperação e criação autoral faz com o desenvolvimento dessa prática também tenha um caráter formativo para os sujeitos, como diz o pesquisador Clovis Domingos em sua dissertação de mestrado:

Para mim, o Processo Colaborativo propõe ao ator novos princípios e procedimentos de trabalho, tais como: a autonomia, o reconhecimento de parcerias, a contaminação de fazeres artísticos, a criação de uma linha própria de trabalho etc. Daí meu desejo de perguntar se, no exercício da criação colaborativa, o ator estaria experimentando uma nova formação, agora realizada a partir de uma pedagogia de grupo. (DOMINGOS, 2010, p. 15).

O meu interesse inicial pelo processo colaborativo partir de um processo criativo teatral em que vivi como atriz e que me marcou pela discussão e o ato de propor como condição e rotina de criação. A relação horizontalizada, a valorização das parcerias, como se refere Domingos acima, foi inspiradora na minha prática como professora e artista. Mudou o meu modo de estar nessas duas funções, de maneira a se tornar uma quase como condição poética de trabalho, em que a cada experiência investigo as adequações e nuances de abertura e de aderência ao contextos e públicos.

Durante o meu trabalho como professora, percebi o quanto é importante ter um momento em que as vozes dos alunos sejam escutadas para que eles se sintam parte da construção do processo artístico. Em muitas situações em sala de aula, alguns alunos esperavam de mim todos os estímulos da criação, agiam de forma passiva, como se eu fosse a única responsável pela motivação e pelo aprendizado deles. Acredito que essa passividade possa ser fruto de um contexto escolar que muitas vezes sufoca os alunos, enquadrando-os na segmentação de disciplinas que precisam

ser “aprendidas” em aulas expositivas com duração de cinquenta minutos. As aulas de teatro por mim propostas incitavam os alunos a saírem da passividade e assim os faziam entrar em crise com a estrutura estabelecida, afinal o ensino prático de teatro tem exigências didáticas divergentes das disciplinas exclusivamente teóricas. A relação com o tempo (o tempo de aula), o espaço, a disponibilidade para o jogo, a presença, são aspectos cruciais numa rotina corriqueira de aulas de teatro. O entendimento desses aspectos são conteúdos próprios e determinantes para reconhecer o teatro como área do conhecimento, extrapolando a noção de linguagem e de meio de abordagem de outros conteúdos.

Outra questão que pode ser resultante de um contexto escolar sufocante é a expectativa de muitos alunos de que receberão um texto pronto escolhido pelo professor ou pela escola, sem que seja necessária a apropriação por parte deles. Essa expectativa advém da noção de que fazer teatro é apenas decorar falas e ensaiar um texto pronto, distanciando o aluno do processo de criação e deixando-o alheio a criação da produção da obra teatral. Encenar/atuar na escola deve deixar de supervalorizar apresentações de fim de ano em detrimento do processo criativo para incentivar experiências que, no seu curso, possibilitem o desenvolvimento de uma forma de discurso coletivo. Como professora e artista, acredito que a abordagem colaborativa é uma excelente forma de garantir a participação dos alunos, numa perspectiva de fluidez de diálogo, numa cumplicidade no trabalho a fim de construir um discurso verdadeiramente coletivo.

Acredito numa possibilidade de criar de forma conjunta, dialógica, crítica e participativa, que faz com que se aprenda a respeitar a opinião do outro, ter mais alteridade, seja na cena, seja nas discussões. Saber discutir, defender um ponto de vista, ceder à proposta do outro, etc. são pré-requisitos essenciais para a manutenção de um discurso de grupo. Segundo Fayga Ostrower (1977, p. 26), “[...] o processo de criar incorpora o princípio dialético. É um processo contínuo que se regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos concomitantes [...]”, confirmando o caráter de criação.

No entanto, no contexto escolar, as proposições metodológicas necessitam de ajustes, pois a estrutura da escola é atravessada por uma constante indisponibilidade ao diálogo e à flexibilização de prescrições como o calendário escolar que guia o ano letivo, da carga horária, do tempo de aula. Para além disso, condições como

amadurecimento e engajamento da turma são fatores que também devem se levar em conta na proposição de processos de criação mais horizontalizados, visto que não se dispõe de um tempo de apropriação dessa abertura em sala de aula.

A proposição de criação em sala de aula é um processo de conquista, em que paulatinamente acordos são firmados, e o processo é galgado aula por aula muitas vezes de forma não linear. A minha experiência prática revela que criar de modo compartilhado na escola tem muitas peculiaridades que precisam ser levadas em conta. O estado de colaboração e partilha de sonhos na comunidade da sala de aula tem especificidades e é atravessado pela rotina escolar. Exige adaptações para essa realidade.

Nesse caso, a criação colaborativa no contexto escolar é melhor representada por abordagens colaborativas de criação, recursos metodológicos que compreendam aspectos que se baseiem em princípios como cooperação, colaboração e autonomia no seu fazer criativo. O objetivo não é de seguir à risca a criação colaborativa adotada por grupos teatrais, mas utilizar de alguns dos elementos desse procedimento como inspiração e mola propulsora para a construção do processo criativo em sala de aula.

A experiência vivida e analisada na pesquisa de TCC já citada, juntamente com a observação crítica da prática como professora do ensino regular, motivaram a elaboração dessa dissertação que, por sua vez, objetiva a continuidade do estudo dos processos de criação colaborativa no ensino de teatro na escola. A pesquisa qualitativa com observação participante aqui apresentada tem como objeto abordagens de criação colaborativa em teatro na escola; e as seguintes perguntas norteadoras: É possível desenvolver um processo de abordagem colaborativa em teatro no ensino formal? Quais estratégias de trabalho podem ser utilizadas a fim de horizontalizar a criação em teatro no contexto de sala de aula? Como construir um processo criativo com alunos a partir dos sonhos deles? Que tipos de agenciamentos o professor de teatro precisa realizar para garantir essa qualidade de colaboração no processo de ensino-aprendizagem na escola e na sala de aula?

Essas questões que norteiam essa dissertação têm como tema “sonho” e abordagens colaborativas em teatro e pretende discutir a possibilidade dessa forma de fazer teatral com alunos do ensino formal, buscando refletir sobre as condições específicas do ensino de teatro no contexto escolar de uma escola privada de Salvador.

A pesquisa desenvolvida foi realizada a partir de uma experiência prática com uma turma do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Experimental (Vila Laura, Salvador-BA) no período de seis meses. A atividade ocupou os horários das aulas da disciplina de artes/teatro no espaço de um encontro semanal de quarenta e cinco minutos, totalizando 140 horas. A metodologia da pesquisa foi traçada com base no livro Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática, de Elisabete M. M. de Pádua (2004) e configura-se como pesquisa qualitativa/descritiva, teórico-prática e com observação participante. Como ferramentas de levantamento de dados utilizei questionários, diários de bordo com relatos de experiência, relatórios, fotos, gravações de áudio e vídeo e murais produzidos com os alunos, a fim de coletar o máximo de detalhamento da experiência; entrevistas estruturadas com a professora especialista e a coordenadora da escola para análise e interpretação das informações coletadas.

Defendo a hipótese de que é possível desenvolver um processo criativo por meio de um conjunto de recursos metodológicos de ensino como o jogo teatral e improvisacional, os círculos de sonhos, a construção de murais, o uso de pré-textos e materialidades a partir de uma abordagem colaborativa que valorize a cooperação, colaboração e autonomia. Acredito que esses recursos contribuem ao fomentar a autonomia do aluno criador e na busca de referências do fazer teatral contemporâneo na escola, refletindo num processo criativo de participação e alteridade dos integrantes no contexto escolar.

Considero essencial a reflexão sobre uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem que contemple as conexões entre as abordagens colaborativas de criação e uma ação pedagógica mais autônoma, participativa e consciente dos alunos.

1.1 O PORQUÊ DO COLABORATIVO

Dou aula desde 86, e até 92 a perspectiva dos alunos era sair da escola e fazer uma carreira solo, individual. Agora percebe-se que as pessoas saem da universidade como grupo.

Antônio Araújo

Uma das características cada vez mais recorrentes no trabalho de grupos de teatro contemporâneo é a criação colaborativa. Compartilhar é dividir trabalho, é moldar a massa a várias mãos e essa experiência coletiva sempre foi um dos motes da presença do teatro nos espaços.

O processo de criação colaborativa vem se firmando como metodologia cada vez mais difundida na cena teatral contemporânea. Consiste em um procedimento de criação em que todos os participantes, mantendo suas respectivas funções específicas, têm o mesmo direito de pensar e contribuir para a obra artística, refletindo um resultado de autoria compartilhada.

Segundo Antônio Araújo (2006), diretor e encenador que cunhou o termo processo colaborativo na pesquisa acadêmica através da sua dissertação de mestrado e posteriormente em seu doutoramento, esse processo ocorre sem “hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo” (2006, p.127). A todos atores, diretores, dramaturgos, figurinistas, iluminadores, cenógrafos e outros técnicos da cena, é reservado o direito de discutir e propor na criação da obra, atentando para as fases de produção e respeitando as suas funções, especialmente na fase de edição, em que se delinea um formato final da cena.

No entanto, para falar de criação colaborativa, é primordial que se fale, em linhas resumidas, do terreno propício para que esse modo de criação viesse a existir: o teatro de grupo. Sem esta formatação de grupo, talvez não existissem tantas produções teatrais ímpares ao longo da história, e que tem revelado, a cada ano que passa, uma filosofia de vida baseada no encontro, na troca, na disponibilidade para não “ser sozinho”, na criação de um ideal coletivo.

É interessante perceber como a estrutura de grupo interfere diretamente na forma de se portar frente aos seus integrantes e à criação artística. É um espaço natural de conflitos, de desejos, de “perfis identitários” que envolvem o integrante e o afeta como um todo nas suas esferas individual e social. A relação estreita entre a vida profissional e a vida pessoal, para Roberto de Abreu Schettini (2009) pode representar vantagens e desvantagens, pois a intimidade que é fruto da convivência continuada e do trabalho proveniente do grupo, propicia desdobramentos que derivam do caráter ético dos integrantes.

No início da década de 90, o trabalho de grupos de teatro se firmava na produção teatral ascendente, refletindo a experiência com a criação coletiva, mas agora, entendendo a participação do diretor sob uma outra ótica:

A década de 80 caracterizou-se como um período de grande presença do diretor na definição dos rumos da cena nacional. O reaparecimento, nos anos 90, de um modo operacional baseado no coletivismo e na reivindicação de uma horizontalidade, que seria ponto de partida e ponto de chegada da criação, não poderia ser pensado como uma

resposta à *década dos encenadores*? O centralismo do diretor aparentemente é discutido com a adoção de procedimentos e de poéticas horizontais. O *processo colaborativo* pode ser pensando também como um discurso político que ensaia um *réquiem* para os diretores, sem, no entanto, produzir nenhuma ação concreta que conduza ao enfraquecimento dessa figura que continua sendo fundamental na estruturação da cena nacional. (CARREIRA, OLIVETTO, 2007, s/p).

A reflexão de Carreira resume o período referente a início da década de 90, momento de afirmação e consolidação do teatro de grupo enquanto organização produtiva. Segundo Fischer (2010), companhias teatrais detinham alguns parâmetros convergentes como: criação de uma dramaturgia própria; dissolução de uma estrutura hierárquica fixa sem perder de vista as funções dos integrantes; fomento à pesquisa e a técnica com participação coletiva; e criação de um processo criativo crítico e que dialogue com a sociedade somado a um aprimoramento estético do grupo.

O colaborativo reúne esses atributos e pode ser visto como uma aglutinação entre o desejo de criar coletivamente, mas sem perder de vista as funções e divisões de tarefas, “um meio termo” entre a criação coletiva da década de 70, marcada pelo envolvimento coletivo de todos os integrantes no processo, sem funções definidas e o teatro dos diretores, que possui a mesma estrutura, sob o ponto de vista hierárquico do teatro moderno, em que o diretor/dramaturgo é centralizador das decisões.

Sobre as funções dentro do processo de criação, Antônio Araújo, em entrevista concedida à Stela Fischer, diz:

No caso do processo colaborativo, a ideia é que se tenha alguém que responda por cada área. Tem alguém que responde pela dramaturgia, alguém que responde pela direção, pela luz, pelo figurino. Só que essa criação vai sofrer contaminações, interferências, sugestões, propostas de todo o mundo. (FISCHER, 2010, p. 62)

É importante não perder de vista que o processo colaborativo tem sido utilizado como uma prática coletiva que possui particularidades em cada grupo. No *Teatro da Vertigem*, por exemplo, a divisão de funções é um aspecto extremamente bem estabelecido, em especial, a função do dramaturgo dissociada do diretor, que permite maior pluralidade no processo, um acompanhamento mais detalhado do processo de criação, possibilitando as tais interferências dos outros integrantes. A presença do dramaturgista, o profissional responsável por organizar os materiais de pesquisa dos envolvidos, registrar proposições cênicas nos ensaios e outros documentos do processo, além de propor a construção de células dramáticas, acaba sendo

bastante importante para a ordenação do volume de material de criação na ocasião do grupo em questão.

Em contraponto, o grupo Finos Trapos gerou o espetáculo *Gennesius* com Roberto de Abreu Schettini como encenador e dramaturgo assumindo uma criação colaborativa, sem nenhum ônus ao encenador pelo acúmulo de funções, disponibilizando uma equipe (assistentes de direção, produtores) para auxílio no registro das atividades na sala de ensaio. Em sua dissertação de mestrado, Schettini (2009) traz um arsenal de documentos de registro dos ensaios, que abarca desde anotações em diários de bordo (caderno de direção), a vídeos das improvisações. Estratégias de registro que auxiliam na estruturação dos roteiros e da dramaturgia.

Outra questão pertinente à criação colaborativa é que ela não pressupõe, em seu processo, a homogeneização de uma “identidade comum [ao grupo], mas como contraposição e justaposição de diversidades individuais em que o elo comum e o fio condutor é o espetáculo” (2006, p.04), nas palavras da pesquisadora Rosyanne Trotta. Esse aspecto é importante de ser levantado, no que concerne à figura do diretor, pois as proposições dos integrantes (atores, dramaturgos ou técnicos da cena) não necessitam ser convergentes ou ter a mesma natureza, precisam ser fomentadas sem uma tendência a aglutinar os pensamentos de modo uniforme, mas sim “reforçar os confrontos em uma relação dialógica tendo como fim a encenação.” (TROTТА, 2006, p.04). Perceber e mediar esses confrontos, sem cair numa atitude autoritária, é um grande desafio a que responde o diretor. Inclusive, a habilidade para lidar com questões por parte de todos os integrantes indica uma “oportunidade de amadurecer suas relações pessoais e artísticas e sua intimidade criativa, se apresenta como um terreno propício para a autoria coletiva.” (TROTТА, 2006, p. 159). Como já foi mencionado anteriormente, o amadurecimento chega como reflexão continuada de um trabalho de grupo.

Um dos grandes legados da criação colaborativa teatral é o aprender em coletivo, a conviver e contribuir para a riqueza do processo. E não penso que deva ser diferente no processo educacional, sendo a escola um ambiente, em tese, propício para exploração de práticas coletivas que objetivem o bem viver em sociedade, como se refere Vicente Concílio, professor doutor e pesquisador da UDESC-SC:

Reconhecer a natureza coletiva da arte teatral não é algo novo. Uma das justificativas para a presença do teatro em espaços educacionais sempre repousa na sua possibilidade em oferecer um espaço de

criação artística em grupo, que apreende a linguagem artística ao mesmo tempo em que explora as habilidades úteis ao trabalho em parceria, tomando decisões pelo bem comum e aprendendo a viver junto. O teatro ofereceria assim uma possibilidade de explorar a organização de espaços de gestão participativa, nas quais o desenvolvimento da autonomia dos educandos aconteceria paralelamente à sua formação artística. (CONCÍLIO, 2010, p. 03-04)

No processo pedagógico em teatro a que me refiro, assim como diz Concílio, o aluno é também responsável pelo caminho de construção do conhecimento sob viés da coletividade e da colaboração. Os debates, as escolhas de abordagem de uma cena ou uma improvisação, realizados numa aula de teatro, refletem a condição de compartilhamento de impressões, guiadas pela curiosidade e pelas perguntas do alunos e professores. Fomentar as perguntas como provocação para experimentação criativa e aprendizagem significativa é, ao meu ver, um dos objetivos da aula de teatro. Segundo Demo (2008),

Aprender não é acabar com as dúvidas, mas conviver criativamente com elas. Por parte do professor, não se trata, de “tirar dúvidas”, mas de fazer outras tantas. Temos aí um sentido claro pós-moderno: conhecimento é processo dinâmico de questionamento permanente, não gerando respostas definitivas, mas perguntas inteligentes. O professor que tira dúvidas, coíbe o aluno de aprender, já que evita o saber pensar. E quem sabe pensar não encontra coisas definitivas, mas harmoniza-se com a imprecisão da realidade e a precariedade da ciência. (DEMO, 2008, p.15-16)

O processo de criação colaborativa no teatro acaba por ser, nesse sentido, um modo cênico de fazer perguntas, perguntas que estimulam a aprender a sua própria forma de fazer teatro. A partir da pedagogia de projetos, teorizada por Fernando Hernandez (1998), o aluno tem o professor como um guia, um parceiro, e não como alguém a quem está subordinado. Vicente Concílio (2009) ao fazer uma análise dos elementos de convergência da pedagogia de projetos com processos de criação levanta a importância do posicionamento do professor nessa proposição de trabalho:

Esses projetos visam questionar o modelo curricular tradicional, redefinindo também o papel comumente associado ao professor e ao educando no processo de ensino-aprendizagem tradicional. Dessa forma, o professor deixa de ser o responsável pela estruturação de aulas expositivas e passa a ser um auxiliador na organização de uma pesquisa estruturada cujo desenvolvimento será por ele acompanhada e orientada. Partindo de uma questão norteadora e de objetivos que auxiliam a pesquisa a atingir o resultado almejado, um projeto deve resultar em uma exposição pública de suas conquistas: a realização de um debate, de uma exposição, de um seminário, a construção de um portfólio, entre outras possibilidades. (CONCÍLIO, 2009, p. 03)

Ressalto também a importância da valorização do professor-artista. A presença determinante do professor nessa condição: condutor do processo, estimulador da horizontalização dos saberes. Se há o esforço de grupos teatrais na descentralização da figura do diretor, acredito que é possível ampliá-los na esfera do ensino de teatro na escola, reconhecendo no professor-artista o papel de grande mediador e estimulador de processos de aprendizagem em que relação professor–aluno valorize a parceria, o questionamento e a autonomia.

1.2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS - ABORDAGENS COLABORATIVAS

É importante reconhecer, desde já, limitações ao uso do processo de criação colaborativa em contexto do ensino formal. Primeiramente, por entender que cada contexto de criação tem suas especificidades e demandas que exigem adaptações. De alguma forma isso já era previsto, por ter em vista que não se transpõe um modelo de trabalho criado por alguns grupos teatrais e que abarca toda uma complexidade à realidade da sala de aula no ensino formal, que também possui uma outra gama de complexidades.

Foi durante o desenrolar da pesquisa e, especialmente, da proposição da prática de ensino na escola, que me dei conta de que as restrições encontradas no contexto escolar somadas às minhas condições poderiam descaracterizar o processo colaborativo nessa pesquisa. Dentre os princípios do colaborativo, elencados por Stella Fischer, de criação de uma dramaturgia própria; dissolução de uma estrutura hierárquica fixa sem perder de vista as divisões das funções dos integrantes; fomento a pesquisa e a técnica com participação coletiva; e criação de um processo criativo crítico à sociedade e o aprimoramento estético do grupo, entendi que não conseguiria abarcar, a partir da experiência proposta em sala de aula, todos os elementos em sua plenitude.

Na condição de sala de aula no período regular a que me propus, atravessada por fatores como o tempo pedagógico, a visão de teatro da escola e dos alunos, eu precisaria elencar quais princípios seriam possíveis de serem abordados com ênfase no processo colaborativo. Desse modo, resolvi focar no elemento de construção de uma dramaturgia própria com participação dos envolvidos na experiência, como guia

nesse adentramento das adaptações da criação colaborativa para a proposta da pesquisa.

A dramaturgia, que em processos de criação colaborativa nos grupos geralmente parte da escolha de temas geradores pelo grupo, na ocasião, teve um tema gerador (sonho) definido por mim e texto original escolhido pela professora regente da turma. Duas ações “arbitrárias” diante da noção de colaborativo, mas que no compromisso de viabilizar uma produção nos contextos supracitados foi necessária. O esforço se deu na construção de um processo de criação em que os estados de colaboração dos alunos fossem valorizados e determinantes na dramaturgia a ser criada. A partir da escolha prévia de recursos metodológicos que favorecessem uma abordagem mais colaborativa de criação, seria construída a dramaturgia sobre a temática sonho, que culminaria na montagem do espetáculo de fim de ano.

Ao entender que essas adaptações seriam constantes no processo, escolho aqui utilizar o termo “abordagens colaborativas” ou “abordagens colaborativas de criação” para me referir as escolhas metodológicas de criação utilizadas que tem no seu cerne o favorecimento de estados de colaboração, cooperação e autonomia dos alunos, voltados especialmente para a construção de uma dramaturgia própria em processo em sala. A potencialidade da criação em grupo, passível de discussão coletiva, mesmo em suas limitações, era o atributo crucial do uso das seguintes escolhas metodológicas: uso do texto como pré-texto, musicalidade, pacote de estímulos e jogos teatrais e improvisacionais.

O uso do texto como pré-texto, com base nos estudos das pesquisadoras Cecily O'Neill e Beatriz Cabral (2008), diz respeito a utilização de mecanismos, trechos de texto poéticos, narrativos, músicas, imagens que possam ser estímulos à ação dramática. Eles dão pistas da ativação do contexto dramático, por meio de uma ideia, um objeto, um lugar, um gesto, uma história, etc., de modo que a exploração desses elementos possam ser o ponto de partida de um processo de criação. Sendo assim, a potencialidade colaborativa desse processo se encontra na abertura a exploração das possibilidades de narrativas, partindo de um texto original para a criação da dramaturgia.

A musicalidade como recurso é vista como a materialidade sonora, exploração sensorial de sons de modo coletivo em função da projeção de imagens, ações poéticas e até mesmo cenas, a partir dos estudos de Jussara Trindade, professora e

integrante do grupo teatral Tá Na Rua. As experimentações sonoras são estimuladoras da ação cênica, com aptidão para fomentar improvisações coletivas poéticas sem compromisso obrigatório com uma linearidade de narrativa, também se configurando como um espaço de colaboração.

O pacote de estímulos, que tem origem no drama como método de ensino, é uma prática que utiliza recursos como trechos de textos, imagens, temas, objetos, espaços de ambientação que propiciem o desenvolvimento de um processo de ações dramáticas. De acordo com Jonh Somers e Beatriz Cabral, estudiosos do Drama, consistem em caixas com objetos que se relacionam com uma história, a partir de uma relação não óbvia e tampouco distanciada entre si e que propiciem, no investimento dessas relações, uma narrativa.

De geral, o pacote de estímulos é montado a partir de um tema gerador, ou como modo de investigação de elementos de uma obra já finalizada, como um texto. Pode ser considerado uma espécie de pré-texto elaborado, pois as possibilidades de relação dos objetos da caixas sugerem imagens e pistas cênicas, que ao serem compartilhadas coletivamente, apontam para a dramaturgia.

Os jogos teatrais e improvisacionais tem por referência base a produção de Viola Spolin (2015) e de Ingrid Koudela como prática de criação e manutenção de processo que visam a integração do grupo e construção de corporeidades cênicas mais orgânicas a partir da resolução de problemas. Esses recursos foram cruciais para estruturação e encadeamento da narrativa final, especialmente a partir da ordenação dramática de O que/Quem/ Onde e Foco, objeto de concentração do jogo, propostos por Spolin para as improvisações. O espaço da improvisação coletiva, seguida de debate e ajuste, é um importante elemento de colaboração para a construção dramática.

Apenas durante o processo foi possível ter consciência da dimensão colaborativa proposta nesse trabalho que parte de adaptações de um contexto escolar específico e que contempla a colaboração em momentos do processo de criação. Ainda assim, é importante falar sobre as inspirações de procedimentos que contribuíram para a investigação de abordagens colaborativas e que fomentaram a escolha do tema gerador: sonho.

1.3 O SONHO – BREVE INTRODUÇÃO SOBRE DRAGON DREAMING

Tudo que é sonhável, é realizável.
(*pichação de rua de autor desconhecido*)

Desde a elaboração do anteprojeto para o ingresso no mestrado acadêmico do PPGAC – UFBA, do qual esta dissertação é fruto, que pensar em “Sonho” tem sido recorrente. Especialmente após uma experiência de formação em design de projetos colaborativos denominada *Dragon Dreaming*.

O *Dragon Dreaming* é um método de construção e gerenciamento de projetos baseado na teoria de sistemas complexos, criada na Austrália há mais de 20 anos por John Croft e Vivianne Elanta e que integra ideias da democracia participativa, atenção plena e a sabedoria indígena dos aborígenes, nativos australianos. Ou seja, além de utilizar o saber e a forma de pensar ocidental na gestão de projetos, inclui a cosmovisão aborígene Australiana – uma das culturas mais antigas do planeta, com mais de 70 mil anos.

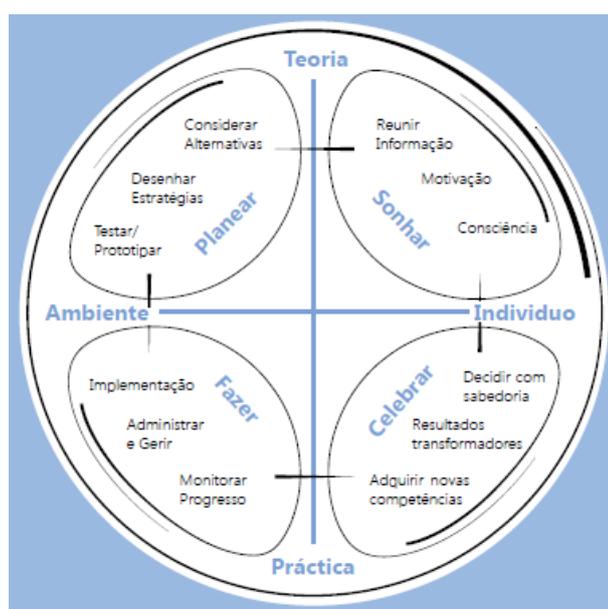
Uma das principais premissas inspiradoras da metodologia é a de que a noção de “sonho” é similar à noção de “projeto”, ou seja, sonhar é projetar algo, é pôr em prática, é concretizar alguma coisa que se deseja. Na cultura *mundaru*, um grupo ancestral de aborígenes australianos, é normal um dos integrantes sonhar, no sono, com algo que precisa ser realizado pelo grupo. Ao acordar e comunicar o que foi sonhado ao coletivo, o indivíduo e o grupo se empenham em concretizar o sonho, que pode ser desde construir uma casa ou mesmo preparar um ritual de celebração. O sonho, nessa circunstância, é entendido como um compromisso coletivo, que parte de um indivíduo e que é feito por todos e para o benefício de todos envolvidos.

O método tem uma mandala, como pode-se ver na Figura 01 abaixo, denominada roda de projetos⁴ que utiliza predominantemente de estruturas circulares em que os processos são divididos nas fases sonhar – planejar/planejar – fazer/realizar - celebrar.

⁴ “O padrão da roda *Dragon Dreaming* também é encontrado em sistemas ecológicos, na formação do clima, na roda de medicina do nativo americano e mesmo dentro de nossos corpos; é a estrutura que existe no nosso cérebro. Um aspecto simbólico entre muitos é a analogia com as quatro estações do ano (inverno, primavera, verão, outono), bem como as quatro fases da vida de um ser humano (infância, juventude, meia-idade, idade avançada). Também cada dia pode ser representado por esta roda: começando com o sonho, ao planejamento de manhã cedo, o fazer e – se uma pessoa é sábia – uma celebração à noite.” (2017, p. 11). Disponível em <http://www.dragondreaming.org/wp-content/uploads/DragonDreaming_eBook_portuguese_V02.09.pdf>

Ao seguir os passos dessa roda, estando atentos ao caráter de cada verbo-eixo, o sonho tem grandes probabilidades de acontecer em plenitude. Uma característica importante nessa metodologia é o fato da diversidade ser considerada como um recurso valioso, assim as diferenças e conflitos constituem oportunidades para melhorar o resultado final. O método pode ser aplicado em pequena escala até projetos de grande escala e pode ser muito útil para grupos altamente heterogêneos.

Figura 1 - A roda de projetos Dragon Dreaming



Fonte: E-book Dragon Dreaming Brasil. Disponível em <http://www.dragondreaming.org/wp-content/uploads/DragonDreaming_eBook_portuguese_V02.09.pdf>

Segundo John Croft, a origem do método partiu exatamente de um sonho que teve simultaneamente com a sua companheira Vivianne. Após vivenciar diferentes experiências e estudos ligados à educação e desenvolvimento sustentável na Papua Guiné, na Austrália e Londres, eles sonharam, em uma noite, com o nome da fundação que iriam criar, a Fundação Gaia, instituição que teve sua inspiração e organização a partir da teoria Gaia⁵. A teoria que em síntese, se debruça pela organicidade da Terra, traça um paralelo metafórico que argumenta que, assim como a Terra está “viva”, os sonhos e projetos também devem ser pensados como algo vivo

⁵ De acordo com John Croft: “A Fundação Gaia é inspirada na Teoria Gaia de James Lovelock e Lynn Margulis, que mostrava que a própria Terra está ‘viva’. Os ciclos biológicos e geológicos de água, ar e terra, impulsionados pelo calor do Sol, são tão fortemente acoplados dentro da biosfera que formam um metabolismo autorregulador, uma ‘entidade viva’ em evolução.” (CROFT, 2017, p. 03)

e orgânico e por isso exigem um entendimento da complexidade de fatores para que possa ser realizado. O principal material de fundamentação do Dragon Dreaming é formado por suas fichas técnicas⁶, os registros da sistematização da metodologia, construídos inicialmente por John Croft, e organizados em blocos temáticos para compartilhamento das informações, relatos de experiência e reflexões sobre o uso da metodologia em diversificados contextos de atuação. As fichas foram confeccionadas originalmente em inglês e traduzidas pelos colaboradores do Dragon Dreaming no Brasil.

Um projeto Gaia, ou sonho realizado nos parâmetros Dragon Dreaming, deve seguir os seguintes parâmetros:

- Em primeiro lugar, ele tem que ser um projeto de **crescimento pessoal**, para as pessoas que nele se envolvem. O projeto visa ampliar as nossas capacidades e nos permite viver em maior extensão todo o potencial que temos como seres humanos, indo além dos nossos limites auto impostos. Isto significa que o projeto tem que ter um compromisso com a cura e empoderamento de você e das outras pessoas com quem se envolver.
- Em segundo lugar, ele tem que ser um projeto de **construção da comunidade** – fortalecendo as comunidades de que você é uma parte. Comunidade é um termo que é frequentemente abusado, usado em casos onde as comunidades não existem. Vamos olhar para o verdadeiro significado da palavra “Comunidade” mais tarde. Para o momento, vamos dizer que as comunidades das quais somos membros são sempre mais do que humanas.
- Em terceiro lugar, tem que ser um projeto de **serviço para a Terra** – o reforço do bem-estar e prosperidade de toda a vida. A Terra nos dá muito, e tendemos a tomar como garantido. Como Daniel Quinn sugeriu, nossa cultura é uma cultura de ‘Tomadores’, não de ‘Largadores’ ou ‘Doadores’. Projetos Gaia procuram inverter isso, para dar de volta à Terra em gratidão pelo que a Terra nos tem dado. (DRAGON DREAMING, 2017, p. 08. Grifos do autor)

Nessa experiência, o “projeto” é entendido como “sonho”, pois não se trata de qualquer projeto, mas daquele que diz respeito a um desejo de realização, que exige um engajamento pessoal. Esse “sonho”, nos parâmetros desse procedimento, para poder ser realizado, precisa atender a três características imprescindíveis: ser um sonho que favoreça um crescimento individual, ou seja, algo que seja desafiador no campo das suas habilidades e potências; fortalecer o sentido de comunidade, seja

⁶ Fichas técnicas estão disponíveis no site <<http://www.dragondreaming.org/>>

capaz de fomentar a formação de grupos, coletivos e/ou redes, tenha capacidade de agregar pessoas em função do projeto; e por fim, ser um sonho sustentável, um sonho que, ao ser realizado, não esgote os recursos da Terra e não impeça que as outras pessoas futuramente também possam sonhar.

Figura 2 - Construindo um mural dos sonhos em uma das formações.



Fonte: Larissa Boing

Na figura acima, estou construindo um mural coletivo a partir das experiências de aprofundamento da metodologia, realizada num curso no ano de 2015. Rever essa imagem me fez lembrar o quanto o contato com essa metodologia proporcionou reflexões sobre meus propósitos como educadora, professora de teatro e artista na minha cidade. Como fomentar poética e politicamente a construção e realização de sonhos, de fortalecimento de grupos e comunidades tinha potência transformadora e como esse meu sentimento de renovação pela experiência podia ganhar desdobramentos na prática como professora de teatro na rede de ensino particular. Percebo agora, que a experiência se configurou como uma importante preparação e inspiração para as práticas de abordagem colaborativas, pelo interesse e busca de processos, tanto criativos quanto educacionais mais horizontalizados.

Como o *Dragon Dreaming* se trata de uma metodologia que trabalha numa perspectiva sistêmica e possui muitos braços de atuação, para essa pesquisa, eu resolvi focar em um exercício como recurso metodológico para criação cênica: círculos de sonhos. Essa prática é constituída pela disposição de sonhos individuais dos

participantes a partir de acordos de execução e dos três parâmetros de sonho realizável já citados anteriormente. Em grupos de cinco a seis participantes, cada aluno registra seu sonho individual sem interferência do colega. Ao final o grupo constrói uma conexão dos sonhos e lê/interpreta para o público como se os sonhos tivessem sido realizados. O grupo compartilha as sensações de ter realizado e se conecta com o propósito de concretizar esse sonho.

É importante entender que a realização dessa atividade exige adaptações a fim de personalizar a experiência de cada grupo. Acordos devem ser feitos para garantir que o fluxo de sonhos seja registrado com tranquilidade, como podemos ver na Figura 3, a seguir. Esses acordos foram estabelecidos pelo grupo presente no curso de aprofundamento da metodologia, afim de garantir uma melhor comunicação entre os envolvidos, a partir de uma escuta e fala mais apurada e sensível dos sonhos. Esses acordos eram imprescindíveis para a manutenção do foco, da fluidez do processo e reconexão com os propósitos dos integrantes.

Figura 3 - Acordos pré-estabelecidos num no Círculo de Sonhos com um grupo de formação



Fonte: Acervo Pessoal

No entanto, é importante ressaltar que o uso do *Dragon Dreaming* nessa pesquisa teve uma função inspiradora no que diz respeito à temática do sonho e, pontualmente, metodológica em sala de aula com o círculo de sonhos. Não pretendo aqui me debruçar na sua complexidade sistêmica, pois acredito que não caberia nesse espaço de investigação. Pessoalmente, essa metodologia tem uma função inspiradora

tanto enquanto mecanismo (o círculo de sonhos), quanto uma esfera terapêutica (como professora em crise, nos momentos de baixa resistência à cruel realidade escolar com rede particular de ensino), como poético-política (os três parâmetros dos sonhos realizáveis), sobretudo quando pensamos em sonhar nos áridos espaços de proposição em teatro na escola.

Diante desse delineamento, elenco os aspectos que se colocam viáveis e interessantes em função da pesquisa, com adaptações que serão relatadas e discutidas no decorrer da dissertação.

1.4 ALINHAMENTO DA PESQUISA

Nesse trabalho organizo a estrutura em: primeiro capítulo introdutório, três capítulos de desenvolvimento e um para aspectos conclusivos. No segundo capítulo, denominado “Sonhando a Escola”, faço uma breve contextualização sobre a criação no ensino de teatro na escola a partir de autores como Ana Mae Barbosa (1995, 1989), Arão Paranaguá (2013 e 2009), Ricardo Japiassu (2009 e 2001), discutindo as leis brasileiras, estruturas e condições de prescrição do ensino de arte e teatro no Brasil. Ainda pontuo perspectivas contemporâneas de ensino apresentadas por Carmela Soares (2009), Beatriz Cabral (2010), Marcos Bulhões Martins (2002) e apresento o contexto da escola Experimental, e do estudo de caso, entre planejamentos e ajustes à realidade escolar, nas contribuições de Marcia Strazzacapa (2012) e Carla Antonello (2015).

No terceiro capítulo desdubro o processo de construção do espetáculo *Cordel do Sonho sem Fim* e discuto as pegadas marcantes da criação a partir da crítica genética proposta por Cecília Salles (2004). Ao estar atenta para a qualidade sensível de um processo de criação, é de importância entender o diálogo das funções professor e artista, suscitadas por Beatriz Cabral (2010) e Marcos Bulhões Martins (2004), Ingrid Koudela (2001) e Maria Lúcia Pupo (2010) para ressaltar o papel do professor-artista. Apresento considerações sobre o processo colaborativo sob o olhar de Antônio Araújo (2009), Stella Fischer (2010) e Roberto de Abreu Schettini (2009), Adélia Nicolete (2006) e o relato e discussão das escolhas metodológicas do processo com pré-textos e pacotes de estímulos nos estudos de Cecily O’Neil, Beatriz Cabral (2008) e John Somers (2011); da musicalidade com Jussara Trindade (2008); e dos jogos teatrais e

improvisacionais com Viola Spolin (2015) e Ingrid Koudela (2017). Ainda nesse capítulo, elenco as discussões sobre o processo de criação teatral no contexto escolar, contemporaneidades e apontamentos para dramaturgia a partir das inquietações de Carmela Soares (2010) e Maria Lúcia Pupo (2005).

No quarto capítulo compartilho as experiências finais do processo e reflito, a partir das vozes dos alunos, professores e coordenação da escola e com base nas contribuições de Célida Mendonça (2009, 2010) e Marcia Strazzacapia (2012) os aspectos marcantes do processo e os possíveis desdobramentos na rotina da escola e dos envolvidos. Como se trata de uma experiência pedagógica, trago como teórico norteador Paulo Freire (1997) com a pedagogia da autonomia, aspecto primordial para o desenvolvimento de uma criação colaborativa. Por fim, construo nos aspectos conclusivos caminhos críticos para reflexão sobre o ensino de teatro na escola a partir da experiência, com base em Jorge Larrosa (2002, 2011) e Vicente Concílio (2009), convocando contribuições para a conscientização dos agentes envolvidos.

Anseio que essa pesquisa seja fomentadora de desejos coletivos e que garanta a possibilidade de experimentação de caminhos mais horizontalizados no ensino de teatro em diversos contextos, especialmente no escolar.

2. SONHANDO A ESCOLA

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças mais tímidas, às vezes, mas às vezes, forte, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.

Paulo Freire, 1996

Sonhar a escola. Às vezes soa como uma dessas frases vazias e apelativas de *marketing*. Evoca uma causa consolidada, que é a educação, a escola, mas ao mesmo tempo cansada e desgastada, por ser uma das instituições de estrutura menos maleável no que diz respeito transformações significativas. Talvez por que seja interessante para grupos detentores do poder garantir esse estado de quase paralisia diante dos movimentos civis em prol da educação. E desse modo, disseminar no senso comum o status de causa quase perdida, de esse “sonhar” a escola parece ser algo impossível, distante do alcance. E por parecer distante, aquele que sonha é visto como tolo ou excessivamente otimista. No entanto, assim me disponho, a desejar um futuro, sendo como diz o educador Paulo Freire “[...] otimista, mas não ingenuamente construído de um otimismo falso e de esperança vã. As pessoas, porém, inclusive de esquerda, para quem o futuro perdeu sua problematicidade – o futuro é um dado – dirão que ele é mais um devaneio de sonhador inveterado. [...]” (1996, p.19). Sonhar como projeto de uma realidade querida, e que deve estar ao alcance das mãos construtoras dela.

O sentido do sonhar aqui pretendido está conectado com “desejar (algo) com insistência; pensar muito em; almejar”, o que exige trabalho e propósito, de uma vida, de várias vidas, para se debruçar sobre esse lugar, o da educação. E aqui o espaço é reunir desejos que dizem respeito ao ensino de teatro na escola básica.

O pressuposto nessa conexão de palavras: sonho (desejo); ensino de teatro e escola, parece distanciar de uma realidade concreta, de uma prática de ensino de teatro nos contextos escolares marcada por uma luta pela valorização de obviedades como: reconhecimento da disciplina Teatro como área de conhecimento, de seus conteúdos nos currículos escolares e de profissionais devidamente licenciados. Para quem acompanha e/ou vive o dia-a-dia de uma escola e as complexidades ligadas à

sua estrutura é muito comum que o desejo acabe sendo engolido pelo cotidiano de dificuldades e descrenças. A sobrecarga de horários; superlotação de turmas; a costumeira falta de compreensão dos conteúdos de teatro pela gestão escolar; um planejamento anual que impõe produções teatrais em datas comemorativas e fechamentos de anos letivos sem chance de avaliar o processo; a falta de articulação de efetivos projetos interdisciplinares; fechamento da caderneta de avaliações a qualquer custo; são alguns dos motivos mais amplos da descrença do professor de teatro. Como sonhar nessas condições?

José Pacheco, fundador da Escola da Ponte em Portugal, aconselha em uma entrevista⁷ a procurar “nas escolas os professores que ainda não tenham morrido.” Na visão do entrevistado, morrer seria se acomodar ao sistema educacional vigente, reproduzir um modelo de ensino massivo e impessoal, que não compreende a importância da construção de vínculos afetivos, emotivos, éticos e estéticos com os alunos no processo de aprendizagem. E poderia dizer nesse sentido, que não estaria “morto” aquele professor que não perdeu a capacidade de sonhar uma mudança no ensino, e que ainda “saiba escutar sonhos e necessidades da comunidade” (PACHECO, 2017) em que estão inseridos, mobilizando ações e propostas educacionais locais que valorizem a experiência criativa e autônoma. Sonhar em contextos adversos exige em especial aos professores de teatro uma profunda reflexão de propósito com o ensino, com a conexão da sua própria experiência de vida, com o senso ético e o espírito realizador de proposições concretas. Afinal, só se faz, aprende e sonha um ensino de teatro fazendo teatro.

E para sonhar esse lugar, é preciso se munir das trajetórias históricas que contextualizam o ensino de teatro nas escolas básicas de uma forma breve, afim de ter uma noção mais ampla sobre as visões acerca do ensino de teatro no país.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA CRIAÇÃO NO ENSINO DO TEATRO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

⁷ Entrevista concedida à revista portuguesa Noticias Magazine, publicada em 03/04/2017. Disponível em: <<https://www.noticiasmagazine.pt/2017/jose-2-pacheco-procurem-nas-escolas-professores-que-ainda-nao-tenham-morrido/>>

Diversos pesquisadores ligados ao ensino de arte no ensino formal, como Ana Mae Barbosa (1995), Ricardo Japiassu (2001) e Arão Paranaguá Santana (2013) têm se debruçado na produção de vasta bibliografia para analisar a trajetória histórica e política do ensino de arte no Brasil e, os dois últimos supracitados, apontam a realidade no ensino de teatro nessa perspectiva. Portanto, o que pretendo aqui é dar um panorama dos aspectos que levam a entender os elementos de criação no teatro em contextos educacionais formais na atualidade.

A educação artística⁸ foi a primeira tentativa de regulamentar uma disciplina mais próxima do que seria o ensino de artes nos anos 60-70. Ela passa a existir no currículo regular em 1971 com a Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação", fruto de um acordo com o governo norte-americano, com o objetivo de estabelecer as bases de um currículo de caráter tecnicista. Segundo Ana Mae Barbosa (1989), a inclusão buscava atender as demandas de formação de uma mão de obra barata para trabalhar nas promissoras e lucrativas multinacionais que naquele período (de regime militar) se instalavam no país.

No entanto, para que houvesse a disciplina de artes nas escolas, foi necessário criar cursos de graduação, mais especificamente licenciaturas que se adequassem à demanda curricular, já que não haviam cursos de formação de professores em Arte suficientes em instituições de nível superior para atender as demandas do ensino formal.

A título de informação, a Universidade Federal da Bahia, onde concluí minha graduação e também onde viabilizo essa pesquisa de mestrado, se destaca historicamente por ter criado as primeiras escolas de nível superior de Teatro e Dança do país, através da gestão do reitor Edgar Santos. É uma referência de contramão do contexto histórico, no que diz respeito a formação de professores em Artes no Brasil.

Fora do contexto formal, o ensino de artes era promovido por professores conectados ao consistente movimento de Escolinhas de arte que segundo BARBOSA (1989), desde o final da década de 40,

estava difundido por todo o país com trinta e duas *Escolinhas*, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes (artes

⁸ Só com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao definir a obrigatoriedade do "ensino de arte" em lugar de "educação artística", que o ensino de teatro para a ser reconhecido na sua especificidade.

dramáticas, dança, artes plásticas, música) para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. (BARBOSA, 1989, s/p).

Contudo, o ensino de arte, nessas condições, se dava por meio de cursos livres e oficinas, em sua maioria de forma privada.

É importante pontuar que a perspectiva do ensino de arte nesses espaços era desenvolver no processo educacional com as crianças e jovens a arte como autoexpressão, baseado nos conceitos da arte como experiência, educação através da arte e do desenvolvimento expressivo, de John Dewey, Herbert Read e Victor Lowenfeld, respectivamente. Segundo Arão Paranaguá Santana (2010), a partir desses conceitos foi estabelecido o movimento de educação pela arte “em que a expressão do aluno não podia sofrer interferência do professor” (SANTANA, p. 33). Acontece que ao meu ver e em alguns pesquisas recentes apontam que houve uma má interpretação do que seria essa “não interferência do professor”, confundindo com postura pedagógica completamente descompromissada com uma aprendizagem significativa. O professor, nesse equívoco de interpretação, tinha eximida a sua responsabilidade de mediador ativo e muitas vezes refletia numa conduta docente que não dava importância à qualidade do processo de aprendizagem e que valorizava tão somente a espontaneidade do aluno como expressão criativa.

A complexidade de um processo de criação, o entendimento das escolhas artísticas, o compartilhamento do percurso com os colegas e o professor, a instrução como provocação, as reflexões que a investigação criativa coletiva poderia proporcionar, ou seja, elementos de todo um trabalho criativo, não ganhavam espaço fértil num programa de ensino que considerava, por exemplo, um desenho aleatório ou decorar um texto de um aluno como a mais plena manifestação do aprender arte na escola. Muito provavelmente devido a uma deturpação dos discursos da educação através da arte, conveniente para uma formação educacional em plena ditadura militar que valorizava a homogeneidade e a criação de “massas não questionadoras”, o ensino de arte acabou atrelado a uma imagem preconceituosa de que professor de arte não tem planejamento de disciplina e que facilmente subordina a arte a um mecanismo instrumental de outras matérias.

Oficialmente os professores desse movimento não poderiam lecionar no ensino básico regular, já que era obrigatório a formação superior e os cursos das Escolinhas não contemplavam essa exigência. Diante disso, Ana Mae Barbosa aponta que

O Governo Federal decidiu criar um curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 1989, s/p)

Eis a origem da formação polivalente em artes, que segundo o pesquisador do ensino de teatro Ricardo Japiassu, tem como atribuição a educação artística, disciplina resultante da reunião de diferentes expressões estéticas artísticas [teatro, dança, música, artes plásticas] que devem ter seus conteúdos específicos trabalhados de forma integrada em apenas duas horas/aula semanais. Para Japiassu, há outro agravante:

Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *educação artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5.6921/71 e tinha o objetivo de formar um profissional polivalente, "fluyente" em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da *educação artística* nas redes pública e privada de ensino - o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimento afins (*comunicação e expressão* ou *educação física*, por exemplo) para "taparem o buraco" do currículo mínimo definido pelo MEC. Outra "estratégia" dos estabelecimentos escolares para "atender" às determinações do Governo Federal foi o oferecimento do *desenho geométrico* (conteúdo de *matemática*) com a denominação de *educação artística* – prática lamentavelmente ainda hoje observada em muitas escolas. (2009, p. 64. Grifos do autor)

Interessante perceber o esforço em incorporar profissionais que não possuíam formação apropriada para lecionar artes na escola básica. A herança da prática de projetos interdisciplinares na escola que utilizam as artes em função dos outros conteúdos também pode ser explicada, por entre outros fatores, pelo fato dos profissionais contratados para lecionar a disciplina não saberem os conteúdos dela, construindo um planejamento atrelado em muitos casos à atividades de recreação. E como essa prática contribuiu diretamente para a incompreensão dos conteúdos de arte e conseqüente defesa dela como área do conhecimento.

Mais uma vez importante salientar a UFBA como referência histórica não mencionada por muitos pesquisadores do eixo Sudeste – Sul como exceção a esse contexto. Em 1956, com o plano cultural do Reitor Edgar Santos, a criação da Escola de Teatro na Universidade Federal da Bahia, juntamente com as de Dança e Música e associada a já consolidada Escola de Belas Artes, contribuíram para uma nova relação entre Universidade – Comunidade. O interesse em na divulgação de novas dramaturgias e formação de atores, diretores e professores numa perspectiva de métodos e técnicas mais modernos, marcaram a história gestão e impactaram no fomento gerações críticas e politizadas, que desembocaram, em alguns exemplos simplórios, em movimentos como o Tropicalismo e Cinema Novo.

Ainda a respeito do Licenciado em Artes, Ana Mae Barbosa (1989) atesta que, na década de 80, era possível haver cursos superiores de formação desse profissional com duração de dois anos (especialmente em universidades e faculdades privadas). De acordo com a autora, as instituições da época perduravam um currículo de abordagem generalista das expressões artísticas, que impossibilitava o aprofundamento e apropriação estética das linguagens pelo professor de educação artística. Este profissional, que não teve condições de apreender um processo de criação e as peculiaridades de cada expressão artística e até mesmo de se experimentar artisticamente durante a sua formação, por tabela irá reproduzir um ensino descomprometido com uma aprendizagem estética mais aprofundada.

O resultado era um programa de ensino fruto de um compilado apressado de conteúdos atrelados às quatro áreas, com enfoque numa abordagem teórico-histórica e com duração média de dois anos, tempo de curso impossível de abarcar as complexidades criativas de cada área de conhecimento em arte. Inclusive, favoreciam práticas ou dinâmicas desconectadas do propósito do ensino-aprendizagem, forjando o descaso do planejamento dessas práticas com uma possível “liberdade de expressão” criativa dos alunos. Um reflexo dessa provocação pode ser constatado numa pesquisa⁹ feita com professores de educação artística de São Paulo em 1983, registrada no artigo “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”,

⁹ O artigo “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”, de Ana Mae Barbosa (1989), encontra-se disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010>. Acesso em 20 janeiro de 2018.

de Ana Mae Barbosa (1989). Os professores de artes, ao serem entrevistados no ano 1983, ao serem perguntados sobre qual o objetivo de ensino da disciplina, responderam que era desenvolver a criatividade como sinônimo de espontaneidade, uma visão do senso comum, sem a complexidade que os processos de criação convocam. Para autora, pensar a criatividade como espontaneidade, autoliberação e originalidade, faz parte de entendimento do senso comum, o que sinalizava que os professores, no processo de formação, não tiveram acesso as teorias da criatividade no currículo base, por exemplo.

É importante salientar que a tomada dessas medidas governamentais tem reflexo evidente no não reconhecimento da Arte, e do Teatro, especificamente, como áreas do conhecimento, desconsiderando o caráter estético dos conteúdos de teatro como importante atributo para o desenvolvimento de potencialidades individuais e sociais do aluno. Ao invés disso, perdura uma visão instrumental, em que o aprendizado pelas vias teatrais fica subordinado ao conteúdo de outras disciplinas, reduzindo o potencial criativo de experimentação.

Arão Paranaguá Santana (2009) fala que, nesse período de implantação da Educação Artística, era comum aos professores da disciplina sugerirem, por uma via, temas, distribuírem materiais para as turmas e deixarem os alunos criar livremente, sem uma proposta metodológica consistente (a tal espontaneidade evocada); e por outra adequar todo o planejamento à montagem de um texto dramático ou literário moralizante para ser apresentado em alguma data comemorativa, o que notoriamente constata uma privação de uma educação estética que se desenvolva a partir da apropriação da conhecimento em arte numa perspectiva criativa e reflexiva. Alguma semelhança com as demandas das escolas atuais?

É justamente nesse cenário que, de acordo com Santana, “desenvolveu-se uma pseudoteoria que separava o que era arte do que poderia ser educação, mapeando em categorias estanques o teatro formal e o teatro educativo” (2009, p. 32), algo que nos deixa alguns exemplos de olhares relacionados ao fazer teatro na escola: o teatro como instrumento de aprendizagem de conteúdos outros, que não dizem respeito à área do conhecimento de teatro; as adaptações de textos literários infantis, que de alguma forma ao longo da história continuam sendo instrumentos de manutenção e perpetuação de padrões morais para gerações mais novas.

Na década de 80, em que se apontava o término do regime militar, era visível uma forte pressão de arte-educadores que já sinalizavam os entraves da polivalência e da importância de um ensino mais comprometido com uma aprendizagem estética. O aumento exponencial de cursos de graduação, somado à popularização de obras e metodologias de formação teatral a partir de intercâmbios com encenadores e pesquisadores nacionais e internacionais ocorreram em concomitância com a agremiação de arte-educadores em sindicatos, grupos acadêmicos e federações como a Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB, realizando simpósios e encontros para investigação teórica e compartilhamento de experiências de ensino. Esses fatores foram cruciais para uma mobilização em prol da tentativa de dissolução da Educação Artística enquanto disciplina e de pontuação mais contundente das peculiaridades do ensino de cada vertente artística.

O surgimento das primeiras pós-graduações em arte ligadas à educação fortalece um contexto favorável a uma mudança radical do modo de atuação do ensino de teatro no país, que vislumbra uma luta pela especificidade das áreas do conhecimento em arte e implementação das licenciaturas em Teatro, Dança, Artes Visuais e Música.

Ainda assim, a proposta de uma nova LDB lançada nesse período, que passou quase dez anos com seu texto sendo elaborado e discutido entre representantes diversos setores da educação brasileira, ainda sofreu um golpe final: a aprovação de um documento mais “enxuto” (PL 101/93) e que retira a obrigatoriedade do ensino específico das vertentes artísticas e substitui por “ensino de arte”, dando margem a interpretações que retomam a imprecisão da abordagem da disciplina típica do período polivalente.

Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1997, representam uma primeira tentativa institucional de considerar finalmente as especificidades das áreas de conhecimento em arte e de pontuar diretrizes curriculares a partir de uma reflexão sobre “os conceitos que sustentam as quatro áreas da disciplina Arte e a relacionar os respectivos objetivos e conteúdos; propõem também encaminhamentos didáticos e critérios de avaliação” (SANTANA, 2009, p. 33). O ensino de teatro na escola, de acordo com os PCNs, pretende um melhor desenvolvimento de domínio corporal, da capacidade verbal e capacidade de gerenciar o tempo e circunstâncias não previsíveis, o que dá enfoque

a expressividade dos sujeitos. O documento também aponta orientações metodológicas aos docentes, inclusive o reconhecimento dos jogos teatrais como um dos principais elementos metodológicos em sala. Fica a critério do professor a seleção dos conteúdos e teorias da área, bem como manter-se conectado aos referenciais de metodologias que considere apropriadas para adequação dos programas de curso aos contextos de atuação do ensino e, principalmente, manter-se experienciando ativamente a linguagem artística de sua competência.

Em síntese, os PCNs acabaram sendo um parâmetro para organização curricular nacional da disciplina arte, considerando as quatro áreas estéticas e incorporando-as no eixo de linguagens, mas sem apontar diretrizes reguladoras da formação especializada dos professores, e sem uma definição justa de carga horária e do comprometimento docente em relação ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme SANTANA (2013, p. 20), essa falta de clareza nas atribuições do profissional desse segmento foi determinante para a perpetuação de uma visão abrangente sobre a formação do professor, que volta a acolher a polivalência, abordagens excessivamente generalistas, cruciais para entender até então a desvalorização do ensino de teatro na escola. Ainda é possível encontrar no cenário escolar atual, professores completamente despreparados, salvaguardados por essa abertura dos PCNs e da LDB.

Em virtude da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), o ensino de teatro, dança, artes visuais e música passa a ser obrigatório na educação básica em todos os níveis (infantil, fundamental e médio). A conquista foi celebrada como mais um aspecto rumo à demarcação da importância da aprendizagem estética e um passo essencial para a valorização da arte como área do conhecimento. No entanto, de acordo com a Medida Provisória nº 746, de 2016, encaminhada e aprovada de forma autoritária pelo governo, o Ensino Médio sofreu uma grave reestruturação, com isso, a disciplina de Arte foi reavaliada, de modo que foi considerada optativa e indicada como atividade secundária a ser ministrada em contraturno, afim de não prejudicar as disciplinas julgadas mais relevantes para o sistemas de avaliação do rendimento escolar. O que nós, professores de teatro, sabemos é que, se a decisão de implementar a arte ou não no currículo ficar a critério da escola, corre-se o risco de não haver a oferta da disciplina, como diz o professor da educação básica e

pesquisador de teatro-educação, Tiago Cruvinel, em artigo sobre a falta de compreensão dos objetivos da disciplina Arte na escola:

sabemos que aquilo que se torna optativo, em termos de políticas públicas, pode vir a deixar de existir, se a obrigatoriedade não for uma questão estruturante, mediante a aplicação da legislação vigente. Se deixarmos para os dirigentes das escolas o poder de escolha da oferta, podemos cair no abismo do esquecimento, e todas as conquistas podem sumir a partir de uma nova Medida Provisória. Sendo assim, se tornar optativo pode ser um grande risco que deveríamos preferir não correr. (CRUVINEL, 2017, p.123)

É importante perceber que ao longo das histórias, os movimentos de conquistas relacionadas à garantia do ensino de arte mais conectados com as particularidades das linguagens parecem sempre ser seguidas de ações de retrocesso. Exemplos como a aprovação da LDB em 1996, homologação da BNCC do ensino infantil e fundamental, recentemente no final de 2017, desconsideram a arte como área do conhecimento e pior ainda com a reforma do Ensino Médio em 2017, que desconsidera a obrigatoriedade e trata a presença da disciplina como “adorno” na grade curricular escolar. É certo que a escola pública será principal afetada nessas equivocadas medidas governamentais e que só favorece a iniciativa privada, que muitos casos, vende o ensino de arte como “diferencial” em suas campanhas de publicidade.

Entender a arte como área do conhecimento é primordial para se superar a ideia simplista de arte como expressão e devolvê-la ao amplo e complexo campo da cultura. Esse raciocínio é possível também a partir da articulação das três ações propostas por BARBOSA (1998) como componentes de processo de aprendizagem: o fazer, a leitura e a contextualização, a chamada abordagem triangular da arte-educação. Dessa proposição, é possível inferir uma demanda de relacionar a arte e o contexto histórico às outras formas de conhecimento, às urgências do seu tempo.

É triste perceber a maneira como a educação e a escola são pensadas pela maioria dos representantes políticos eleitos. Elas são ajustadas e avaliadas em medidores quantitativos de ensino, que geralmente buscam conectar a aprendizagem em função de exames e do mercado de trabalho, e não na formação humana do indivíduo. Isso sempre foi um empecilho para inclusão da arte na grade curricular. No entanto, a sua utilização instrumental é largamente utilizada, especialmente atrelada a disciplinas como Língua Portuguesa e História, numa subserviência às outras

disciplinas da área das linguagens nas bases curriculares comuns, incorrendo no risco de tornar as artes mais um veículo “divertido” de ensino de outros conteúdos.

O contexto de ensino de teatro por si próprio é potente como disciplina e como área autônoma do conhecimento que contempla uma educação estética de livre expressividade, mediada por saberes referenciados dentro e fora do país e reflexões sobre os processos criativos que se propõe. O conteúdo em teatro deve ser pensado sempre em função do diálogo dos sujeitos com a realidade contextual, analisando as formas de abordagem e de reflexão com os alunos, numa perspectiva autônoma.

A realidade do ensino de teatro nas escolas em caráter formal, em termos práticos: com uma hora/aula de quarenta e cinco minutos para o especialista (com turmas do 1º ao 5º ano, correspondentes ao ensino fundamental I); salas de aula superlotadas com média de 30 a 40 alunos. Um cenário de carteiras e de corpos condicionados a um programa de ensino conteudista e expositivo parece ser ambiente extremamente árido ao diálogo que visa um tipo de aprendizagem que valorize a experiência e experimentação. Nesse contexto, como é possível resistir à descrença nessas condições e agir em prol da garantia de um processo de aprendizado estético e sensível, que contemple as demandas da contemporaneidade nas aulas de teatro?

É exatamente nesse aspecto que se entende a importância da formação do professor de teatro. A busca por uma formação pedagógica atrelada à vivência e experimentação artísticas, convicções e desejos pela mudança do cenário escolar a partir da aula de teatro são fatores-chave para uma atuação docente proativa e transformadora do cotidiano da escola, e especialmente dos alunos. A professora e pesquisadora do teatro na escola Célida Salume Mendonça afirma que “o professor é o principal agente na mudança de posturas em relação ao ensino de teatro como prático reflexivo da sua própria experiência.” (2013, p. 43), é aquele que reconhece a sua experiência criativa transformadora como material base para construção da sua visão de ensino do teatro. É o que dá ânimo para zelar por uma formação artística e pedagógica consistente e mantenedora de uma inquietude propositiva diante das dificuldades encontradas na escola.

2.2 O PROFESSOR DE TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR ATUAL – PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

O sistema político, social e econômico que vivemos é muito completo e isto não pode roubar as nossas forças. É verdade que tal afirmativa exige do professor uma postura constante de vigilância, reflexão, colaboração, humildade, sentido de transformação e aprimoramento. Garantir um espaço de criação dentro da escola exige o esforço consciente do professor para não se render às armadilhas sutis do sistema que desmobiliza as energias, a confiança, o entusiasmo e o compromisso de todos.” (SOARES, 2010, p. 26)

A citação de Carmela Soares, professora e pesquisadora do ensino de teatro, retoma a missão do professor de teatro no contexto escolar que está atento às conjecturas políticas e sociais da atualidade. Notícias falsas ou sem credibilidade, crises políticas, deposição da presidenta e uma sucessão de medidas governamentais arbitrárias são comunicadas a todo instante, tornando a população cada vez mais tolerantes e indiferentes à violência, aos abusos de poder, as agressões aos grupos sociais desprivilegiados. E, por consequência, a memória significativa e o aprendizado pelas experiências estéticas acabam sendo privados no dia-a-dia escolar.

Ao entender esse desafio, é importante ressaltar que é preciso criar espaços de experimentação na sala de aula em que a colaboração e a autonomia sejam estimuladas no vocabulário cotidiano do ensino de teatro. Japiassu diz que “[...] recuperar a autonomia do sujeito criador e a autoconsciência de suas criações artísticas seria essencial no processo de esclarecimento deflagrado pelo ensino pós-modernista de teatro” (2009, p. 16), especialmente num contexto de uma indústria cultural deformativa que busca desapropriar os indivíduos da própria compreensão de suas experiências.

A disposição para uma criação cênica comprometida com o coletivo, a partir do jogo teatral e da improvisação, do compartilhamento de experiências e histórias pessoais são elementos possíveis para construção de relação ensino-aprendizagem pautada na horizontalidade das relações. Segundo SOARES (2009), partindo de uma reflexão sobre a exploração de um espaço não convencional da escola, a experiência

auxilia a romper com uma condição de confinamento, a que estão submetidos os alunos na escola; propõe uma atitude dinâmica e

ativa diante do conhecimento; aumenta a proximidade entre professor e aluno; questiona as relações de saber e poder, características do ensino tradicional; suscita uma experiência de prazer e de liberdade junto ao espaço e nos permite superar o espaço atravancado de carteiras.(SOARES, 2009, p.57)

Nesse sentido, para Arão Paranaguá (2013), o estímulo às formas dialógicas de interação e comunicação genuína são atributos que contribuem para horizontalidade na relação professor-aluno, e vislumbra um aprendizado que valoriza a escuta e participação dos sujeitos em prol de uma coletividade ativa, mas que contemple e respeite a experiência individual, ao passo que propicie um desenvolvimento pessoal e seja capaz de aprender os conteúdos escolares.

O autor ainda afirma que grupos teatrais contemporâneos que buscaram desenvolver processos criativos numa perspectiva colaborativa souberam captar o espírito do educador Paulo Freire (1999), pensador de uma educação pautada na autonomia, nas suas rotinas de grupo, quando se colocaram atentos a estratégias e enfoque na criação, sempre dispostos pelo diálogo. Deste modo, a criação artística devolve à pedagogia contemporânea a responsabilidade de uma atuação docente na escola mais proativa e em prol do coletivo.

Outro aspecto importante de ser suscitado sobre o professor é que o ensinar teatro está diretamente associado à experiência artística de quem ensina. No reconhecimento do arcabouço de experiências teatrais, processos criativos como artista e espectador que o professor tem a possibilidade de construir, adequar, reinventar sua prática pedagógica. E é dessa premissa que se baseia o conceito do professor-artista, que sabe articular processos pedagógicos em teatro, contemplando criativa e esteticamente os processos de ensino-aprendizagem.

O conceito de professor-artista¹⁰ em teatro está atrelado às pesquisas de vários autores como Beatriz Cabral (2010) e Marcos Bulhões Martins (2004), que preferem

¹⁰ Célda Salume Mendonça, no artigo “Montagem em sala de aula: princípios norteadores do processo”, atribui a denominação *professor-encenador* de Peter Brook: “Alguns pesquisadores utilizam os termos professor/diretor como Beatriz Cabral ou mestre-encenador como Marcos Bulhões Martins, expressões que definem o papel do professor de teatro como condutor dos processos criativos. Encontramos ainda as designações professor-artista, professor dramaturgo, artista-docente, encenador-pedagogo, encenador/instrutor e professor-pesquisador-encenador.”(2013,s/p).

utilizar o termo *mestre-encenador*¹¹. As pesquisas desses autores mostram o diálogo entre as atribuições de professor e artista, em que processos criativos e pedagógicos se encontram articulados na prática de ensino e por isso defendem uma formação do professor que garanta as atribuições artísticas na sua constituição profissional.

Cabral diz que durante o processo de criação a postura como professor-artista dá suporte para suprir demandas de relações no processo de criação, “alternando, portanto, *mediação* (como pedagogo) com *intervenção* (como personagem ou [também pode ser lido como artista]).” (CABRAL, 2010, p. 11). Marcos Bulhões compara o *mestre-encenador* com um mestre de obras em uma construção, “um bom artífice da construção” que deve saber liderar e administrar uma equipe e investigar soluções criativas sem perder de vista o estímulo ao aprendizado dos iniciantes (MARTINS, 2002). No entanto, a ideia de “mestre” evocada pelo termo de Bulhões, pode remontar a relação mestre-aprendiz das casas de ofícios, em que mestre era aquele que detinha o saber e o aprendiz, aquele que deveria ser o pupilo, revelando, ao meu ver, um sólido grau de hierarquia e um modo de aprender verticalizado.

Diante dos autores, me afino com o termo professor-artista por de fato buscar agenciar essas duas funções na minha formação. No meu trabalho em sala de aula, em que contempla um processo de criação, por exemplo, a minha atuação como educadora e artista estará imbricada, podendo uma e outra sobressair mais em determinadas circunstâncias.

Mais adiante, ao me debruçar sobre o processo de criação da pesquisa, menciono os termos professora–dramaturgista (durante o processo organização da dramaturgia) e professora–encenadora (durante o processo de montagem e agenciamento das escolhas estéticas da cena), ambos tendo como referência base a concepção de professor artista de Beatriz Cabral (2008).

2.3 PONTUAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

¹¹ O termo usado por Marcos Bulhões Martins é preferido por ele pois se trata de tradução de *mettre-em-scene- ao professeur* de Meyerhold, que em seus escritos referia-se a Stanislavski e seu trabalho no Teatro-Estúdio.

Felizmente, existe um grande esforço atual de pesquisadores na produção de literatura especializada sobre ensino de teatro em diversos contextos, especialmente no ensino formal no âmbito escolar, devido a sua relevância notória, do poder de desencadeamento que a experiência do ensino em teatro de qualidade pode ser preciosa para o fortalecimento dos sujeitos da comunidade escolar e das redondezas da escola.

Existem cada vez mais encontros, simpósios, produções de artigos, dissertações, teses, linhas de pesquisa em processos educacionais em artes cênicas em programas de pós-graduação, compartilhamentos de relatos de experiência, de investigação de metodologias, sempre buscando entender as circunstâncias áridas da sala de aula e propor soluções viáveis para os docentes. Além de incluir cada vez mais nos currículos das licenciaturas em teatro essas discussões, numa perspectiva teórico-prática, para que as experiências estéticas e a reflexão delas durante a graduação sejam cada vez mais enriquecedoras para formação do licenciando. Projetos governamentais, como o PIBID - Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência, também se apresentam como mais um espaço de reflexão sobre ensino nas escolas, mas também células de experimentação, de diálogo, inovação e resistência nesse cenário educacional. Esse esforço é notório.

No entanto, é curioso perceber como as formações dos cursos de pedagogia e das outras licenciaturas conseguem ter currículos e abordagens metodológicas que parecem ignorar ou menosprezar a produção do conhecimento em arte. Quando nos deparamos com a formação de um pedagogo, o básico para um professor regente de uma turma do Ensino Fundamental I, o professor generalista, as disciplinas voltadas para o ensino de Artes nos currículos dos cursos de Pedagogia se restringem, muitas vezes, a uma disciplina de carga horária reduzida voltada para Metodologia do Ensino das Artes. Conforme Japiassu (2001), graduações em pedagogia, em geral, costumam ofertar somente uma disciplina obrigatória com nome “Educação Artística” ou “Arte e Recreação”, em que remonta em uma carga horária irrisória a análise de um panorama das diversificadas e complexas vertentes artísticas e das suas especificidades. Podemos então concluir que a formação de pedagogo é extremamente precária quanto a aprendizagem estética. O autor ainda diz:

Cabe, então, o apelo para que os colegiados desses cursos discutam a contribuição única que o *teatro* pode oferecer à formação do professor da educação infantil e das primeiras séries da educação

escolar básica, reconhecendo-lhe o valor pedagógico e a especificidade estética. Crianças, jovens, adultos e *pedagogos* devem ter também direito a uma *alfabetização estética* nas diferentes linguagens artísticas. (JAPIASSU, 2001, p. 68)

Sobre uma possível reformulação dos currículos de pedagogia, Japiassu aponta para a evidente importância de garantir a presença das artes nas suas especificidades na formação do professor alfabetizador e das séries iniciais do ensino fundamental. Oportunizar uma educação estética a esses futuros profissionais tem efeitos transformadores não só para o aluno, que se expõe à experiência, como reflete na qualidade de compreensão do processo de aprendizagem como um todo. No entanto, segundo SANTANA (2009),

Acontece que a missão de capacitar os pedagogos para lidar com os conhecimentos das linguagens da arte é tarefa das mais complexas, além de árdua, considerando o pouco tempo a ela dedicado. Ademais, a burocracia acadêmica geralmente prefere soluções baratas, práticas e fáceis, descartando ou mesmo tornando de menor importância a missão da educação estética. (SANTANA, 2013, p. 19)

Numa perspectiva do cotidiano de uma escola, um professor regente que já dialoga com a linguagem teatral na sua formação tem mais predisposição a construir um planejamento que contemple atividades de proposição do aluno, de desenvolvimento da sua expressividade atrelada a reflexão, tem menos chances de pensar o ensino de teatro para além da abordagem instrumental de adaptação de textos literários e considerar as novas possibilidades de propiciar um aprendizado que dialogue com as potencialidades dos alunos ao encarar o ensino de teatro como construtor do conhecimento e agenciador de diferentes formas de apreensão de saberes. No entanto, parece que “burocracia acadêmica” a que Arão Paranguá se refere se perpetua na escola como “burocracia pedagógica”, em que direção, coordenadores pedagógicos e professores regentes de turma acordam manter as propostas instrumentais do teatro, desprezando oportunidades de adentramento na experiência estética teatral.

Jorge Larrosa Bondía, no ensaio intitulado *O Elogio do Riso ou de como o pensamento põe, para dançar, um chapéu de guizos* (2001), questiona a não presença do riso na pedagogia, partindo do pressuposto do perigo que o riso representa, o poder transgressor do ridicularizar-se e de uma certa gama de imprevisibilidade, de liberdade que o acompanha. O autor se pergunta: “[...] São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das

regras que o constituem, da sua gramática profunda. Que acontece, então na Pedagogia para que se ria tão pouco? [...]” (LARROSA, 2001, p.171), o que me faz elucubrar que, assim como o riso, a Pedagogia também pode temer a imprevisibilidade da experiência estética/artística.

Uma das explicações para essa omissão do riso diz respeito a herança cristã na formação de pedagogos, que reverencia seriedade solene, o controle do discurso e cultua os tabus. É possível prever que uma formação em pedagogia nesses parâmetros de linearidade, controle e segmentação é desprovida ou não valoriza a experiência estética e tão certo o conhecimento artístico enquanto experiência fomentadora de aprendizagem significativa, visto que a experiência estética em sua plenitude não necessariamente assume compromisso com narrativas lineares e assimilação vertical de conteúdos, por exemplo.

No entanto, o objetivo de expor argumentos sobre a formação de pedagogos é de deixar claro a importância do compartilhamento de um vocabulário nas reuniões pedagógicas que contemple propostas pedagógicas que dialoguem melhor com a arte como área do conhecimento e experimentações artísticas desprovidas de vinculação subalterna à conteúdos de outras disciplinas. Que a multirreferencialidade de projetos de fato seja realizada sem hierarquias de disciplinas, e sim a partir de um encontro de propostas que conversem de modo mais horizontalizado.

Diante dessas informações, foi importante contextualizar alguns aspectos relativos ao ensino de teatro brasileiro, entendendo a importância do professor de teatro como mantenedor de reflexões e proposições que garantam experimentação, colaboração e autonomia no processo de aprendizagem. Esses conteúdos agora servem de base para experiência prática que inspirou essa pesquisa.

2.4 A PROPOSTA

A experiência prática relatada nesta pesquisa foi realizada com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I na Escola Experimental (Vila Laura, Salvador-BA) no período de março a dezembro de 2017. A atividade se deu como prática docente e ocupou os horários das aulas da disciplina de Teatro no ensino regular na duração de um encontro semanal de quarenta e cinco minutos cada, as quartas-feiras pela tarde. Considerando que no período de março a junho, devido

às atividades de planejamento da escola já predefinidas para o ano letivo da escola, as aulas foram ministradas pela professora de teatro titular Taiana Lemos e só iniciei a regência plena da turma para essa pesquisa no período de 14 de junho a 06 de dezembro de 2017, o que corresponde a aproximadamente seis meses de duração.

A proposta de trabalho consistiu na utilização de jogos teatrais, elementos pré-textuais e materialidades sonoras para a livre adaptação de um texto teatral a partir de uma perspectiva colaborativa. A adaptação tinha como mote temático o “Sonho” e foram utilizados alguns elementos procedimentais de criação compartilhada e geração de células dramatúrgicas para a encenação.

No entanto, é importante se situar sobre a proposta educacional da escola de um modo mais específico e sua visão sobre o ensino de teatro.

2.4.1 A Escola em Questão – a Experimental

A Escola Experimental é localizada no bairro de Vila Laura, Salvador-BA, bairro considerado de classe média, característico por ser domiciliar e pela presença de muitas escolas. A Experimental contempla os ensinos infantil e fundamental I (até o 5º ano), foi fundada há cinquenta e quatro anos e apresenta como principal aspecto o fato de ser a primeira escola autodenominada construtivista da Bahia. A história, segundo a revista comemorativa do cinquentenário da escola, se iniciou quando a fundadora Amábíla Almeida, professora primária da rede pública e militante da categoria no período do regime militar, que após perder o direito de exercer uma função pública com suspensão dos direitos políticos, se propôs a criar uma escola que pretendia “praticar a liberdade de pensamento e formar alunos como verdadeiros cidadãos.” (EXPERIMENTAL, 2015, p. 07).

A idealizadora da escola é defensora do modelo de educação marcado pela educação em tempo integral e que se importa com as condições e oportunidades de desenvolvimento da criança, implantado pelo educador Anísio Teixeira, seu mentor nos tempos em que ela trabalhou na Escola Parque, também em Salvador-BA. As principais inspirações e bases teóricas de Amábíla na construção do projeto político-pedagógico da Experimental são o próprio Teixeira, Paulo Freire e Rubem Alves, bem como Jean Piaget, Henry Wallon e Lev Vygotsky, tríade de pensadores defensores de

uma aprendizagem interacionista, estruturantes para o entendimento do modelo construtivista.

Para explicar melhor o modelo, Mario Carretero, professor e pesquisador da Universidade Autônoma de Madrid (ES), apresenta o conceito de construtivismo

Que é o construtivismo? Basicamente se pode dizer que é a ideia que sustenta o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento como nos afetivos – não é um mero produto do ambiente nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista, o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim uma construção do ser humano. Com que instrumentos a pessoa realiza tal construção? Fundamentalmente com os esquemas que já possui, isto é, com o que já construiu em sua relação com o meio que a rodeia. (CARRETERO, 1997, p. 10)

Na proposta construtivista há uma busca de entender o professor como um mediador e fomentador de situações que permitam conflitos e promovam o processo de aprendizagem do aluno, valorizando a sua individualidade, o desenvolvimento do seu raciocínio lógico e da sua capacidade de julgar e argumentar.

Existe vasta literatura sobre o construtivismo e as aproximações de Jean Piaget, Henry Wallon e Lev Vygotsky. De modo bastante sintético, é possível elencar as principais contribuições dos autores a fim de não me aprofundar nas questões relativas às complexidades de abordagem, somente com objetivo de contextualização.

Piaget, teórico que fundamentou os princípios do construtivismo, que propôs as fases de desenvolvimento da mente da criança, com atenção diferenciada às etapas de processo de ensino-aprendizado escolar. O autor também investigou o desenvolvimento intelectual e emocional do sujeito, concebendo a ideia de equilíbrio e equilibração, que consiste num processo em que o aluno é estimulado pelo professor em diversos momentos do seu desenvolvimento cognitivo a sair da sua zona de conforto para lidar com novas circunstâncias de aprendizado e assim criar uma zona de conforto ao ampliar sua base prévia de conhecimentos

Em complementação aos estudos de Piaget, as teorias de Vygotsky (1896-1934) visam fomentar educadores a refletirem sobre as relações estreitas entre o processo de ensino-aprendizado e os fatores socioculturais. A partir da interação social (sujeito-ambiente) é possível trabalhar com o “espaço” que se firma entre o pensamento potencial (em desenvolvimento) do sujeito e o seu pensamento real (desenvolvido),

denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para ter esse espaço em vista, os educadores devem observar e analisar os alunos e saber atuar adequadamente nos estágios de aprendizado e assim propiciar oportunidades de interação entre os alunos que, por sua vez, possam estimular o aprendizado entre si de uma fase potencial para uma nova fase real.

Para Wallon, o conceito de afetividade diz respeito a característica de contágio que as emoções possuem e que refletidas no meio social ocasionam novas emoções nos sujeitos envolvidos. Deste modo, o ambiente de situações dos sujeitos é fruto da qualidade das emoções propagadas.

É possível concluir, a partir desses conceitos, que o ambiente escolar é crucial para a criança e para o jovem cidadão, visto que supostamente nesse espaço tem-se liberdade para questionar, pesquisar, construir conhecimento, se autoafirmar, exercer liberdade criativa, em suma, para o desenvolvimento integral do sujeito. É possível ver na Figura 5 alguns dos valores que a escola preza no processo formativo dos alunos.

Figura 4 - Escada principal da Escola Experimental



Fonte: Acervo pessoal

A prática pedagógica da escola em questão tem como pilar a pedagogia de projetos, que segundo a concepção de Fernando Hernandez (1998), tem a função de propiciar a criação de mecanismos de organização dos conhecimentos escolares no que diz respeito ao trato da informação e a relação com os diferentes conteúdos em torno de problemas ou questões hipotéticas que contribuam para que os alunos construam seus conhecimentos.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico da escola acaba sendo um “documento vivo”, segundo a diretora Thais Costa (EXPERIMENTAL, 2015), que a partir do referencial curricular e fundamentado nos autores do construtivismo, deve fazer sentido para professores e alunos e que está sempre em fase de aprimoramento, reavaliando práticas e métodos didáticos. Segundo a diretora:

Tais estratégias só podem ser devidamente pensadas por meio de um planejamento detalhado e reflexivo, pautado na ousadia e na criatividade, pois cada situação de aprendizagem deve ter uma abordagem metodológica que considere todos os fatores antes apontados de forma criativa, lúdica e motivadora. (EXPERIMENTAL, 2015, p. 23)

Assembleias escolares são um exemplo de procedimentos curriculares da instituição que têm como objetivo democratizar as relações e resolver conflitos na sala de aula e da escola como um todo. Os professores e todos os alunos do grupo se reúnem periodicamente (e/ou caso haja uma situação demandada) a fim de apresentar temas, discutir e propor soluções coletivas que favoreçam a convivência, organização escolar e as relações interpessoais no âmbito de cada classe.

Outro aspecto importante de ser dito é que faz parte da política da escola um incentivo a postura do professor pesquisador e, para garantir isso, busca-se promover uma formação continuada desses profissionais ao longo do ano letivo. Cursos fora da escola são disponibilizados para alguns professores que tem a missão de socializar a experiência com os colegas, além de atividades de formação interna que ocorrem junto com gestores e equipe especializada. A maior parte do conteúdo dos cursos tem natureza na psicologia da educação e diz respeito a praticas de orientação educacional, gestão de conflitos e abordagens do desenvolvimento da criança. O site da escola aponta duas formações ligadas a arte, uma sobre ensino de arte a partir dos PCNs e outra abordando a arte como desenvolvimento das inteligências múltiplas. Leia-se que esses conteúdos de arte, mesmo postos de modo abrangente, estão mais atrelados aos de Artes Visuais do que de teatro, visto que os ministrantes tem formação e produção de conteúdo na primeira modalidade artística.

Gostaria de fazer uma ponderação acerca da corrente pedagógica construtivista referida pela Escola Experimental. Desde a sua fundação, como mencionado pela sua mentora professora Amália, a Experimental nasceu conectada com os princípios do construtivismo e de seus principais autores base. Como podemos perceber no projeto atual, sua configuração apresenta forte indício de adaptações da proposta construtivista à realidade local. O uso de fardas, a regulação mais rígida de um cronograma de aulas, o controle e aprovação por parte da direção dos materiais propostos pelos professores (como aprovação do texto teatral para a mostra) refletem incorporação de características de escolas privadas convencionais de Salvador. Acredito ser importante essa estratégia adaptativa com o propósito de dimensionar a

implementação do construtivismo no espaço, já que houve razões para impossibilidade ou inviabilidade de cumprimento à risca da proposta original - o que não pretendo discutir nesse trabalho. A pontuação é pertinente para perceber como essas adaptações acabam interferindo na visão de arte da escola.

2.4.2 A visão de arte da escola

A escola preza, como um dos objetivos, formar uma pessoa criativa que possa desenvolver sua sensibilidade artística e busca a ampliação do seu universo cultural. Segundo a revista de comemoração do cinquentenário da instituição, desde sua fundação há um compromisso de entender a escola também como um espaço sociocultural. Ao entrar na escola é notória a importância que se dá à produção artística dos alunos, com desenhos e pinturas distribuídos pelos e corredores, muros e salas de toda a instituição.

Figura 5 - Produções dos alunos nos corredores da escola



Fonte: Acervo pessoal

Em depoimento à revista supracitada, Solange Fontes, umas das fundadoras e docente dos componentes Educação Física, Artes e Recreação, revela “a participação no planejamento integrado [das disciplinas] com outras áreas do conhecimento” e a “administração de aulas através da somatória de atividades que possibilitassem a liberação das emoções, da sociabilidade e da possibilidade de criar, recriar e recrear.” (EXPERIMENTAL, 2015, p. 38). Nesse trecho é possível evidenciar dois pontos: primeiro que Artes, leia-se Artes Visuais, já tinha “seu lugar ao sol”, pois já se estabelecia como disciplina; e segundo que o ensino de artes estava atrelado aos moldes da escolinha de arte, e a livre-expressão das escolinhas de arte parecia ser o princípio em voga, mesmo num cenário de estímulo à reflexão, a aprendizagem estética ainda não encontrava espaço para se desenvolver de um modo mais consistente.

Em depoimento à revista, o ator Vladimir Brichta, ex-aluno da instituição, menciona a existência de grupo de teatro na escola, no período em que era aluno, chamado Grupo Fantasia. Ele comentou a importância que teve a experiência de vivenciar a complexidade de um grupo de teatro, ao tomar consciência da relação indivíduo-coletivo, determinante para sua escolha em seguir a carreira no segmento teatral e como essa reflexão o faz defensor do teatro como matéria curricular obrigatória na escola.

As aulas de teatro na escola são produzidas de acordo com o planejamento do professor e as necessidades de desenvolvimento de cada turma. Segundo a observação dos planejamentos da escola, no início do ano letivo as aulas são planejadas com uma abordagem de experimentação de jogos teatrais que reforcem os conteúdos como elementos da cena, improvisação até o primeiro trimestre e a partir do segundo é comum haver uma necessidade de preparar uma cena para o projeto interdisciplinar que ocorre no período da regional festividade de São João. Após o São João se inicia os preparativos para montagem de final de ano na Mostra de Teatro da Escola.

A escola, em seu planejamento anual, promove sempre no segundo semestre a Mostra de Teatro há aproximadamente vinte anos, nela se reúnem as produções teatrais de cada uma das turmas do Ensino Fundamental I e algumas turmas do ensino infantil para serem apresentadas num teatro para os pais e alunos.

Nos anos iniciais dessas mostras quem conduzia as montagens teatrais eram os professores regentes de turma, mas com o passar dos anos, e com os ajustes curriculares, professores especialistas passaram a ser contratados para assumir as aulas de teatro. O fato interessante é que, nesses vinte anos de Mostra e mais de cinquenta anos de fundação, a escola somente a ter em seu quadro de professores uma licenciada em Teatro no ano de 2014, sendo ela a atual professora, Taiana Lemos. Os outros professores da disciplina eram bacharéis em teatro, atores, diretores, mas não tinham formação em Licenciatura em Teatro. Isso faz bastante diferença na noção de teatro propagada na escola, pois toda atribuição de licenciado em teatro que preza pela qualidade do processo educacional, da defesa de caminhos de aprendizagem estética significativa dificilmente será preocupação de um profissional que lida somente com processos criativos. Sobre isso Marcia Strazzacappa, pesquisadora das artes cênicas na escola, bem alerta:

[...] é importante que a escola, ao eleger o teatro como conteúdo de ensino de arte, escolha profissionais que estejam adequadamente instrumentalizados, para realizar essa tarefa. Ter profissionais adequados não significa trabalhar com o ator, o diretor ou dramaturgo – mesmo porque esses profissionais são especialistas em arte teatral, mas não necessariamente educadores. Lugar de ator, diretor e dramaturgo é no teatro. A escola é lugar de professores e alunos.” (STRAZZACAPPA HERNANDEZ 2012, p.122-123)

Essas informações são importantes para entender que o cenário de valorização dos sujeitos em aprendizagem no ensino de teatro, mesmo em escolas que possuem uma perspectiva considerada inovadora, ainda reproduz um formato tão comum quanto o da escola tradicional. Por hora, me fio somente a uma visão panorâmica para poder, mais à frente, ter mais liberdade para discorrer sobre essas questões.

2.4.3 A chegada na Escola

A escolha do local dessa prática docente surgiu pelo fato de eu já conhecer a professora de teatro da instituição e desejar realizar a prática docente numa escola particular no formato regular e que, de alguma forma, se apresentasse sensível à proposta de um processo de criação colaborativa em teatro com os alunos no ambiente educacional.

A Escola Experimental, por se autointitular construtivista, pareceu ser um ambiente favorável para essa pesquisa. Nessa perspectiva, se apresenta propícia a

uma construção cênica colaborativa, por entender que essas crianças já estão sendo estimuladas a expressar suas opiniões de modo mais crítico e conectado com suas subjetividades, são sujeitos ativos do processo de desenvolvimento e mais receptivas a uma relação professor-aluno como parceiros de criação.

É de suma importância pontuar que a minha escolha de realizar essa pesquisa no espaço escolar cria diversos condicionamentos, mas o principal é o de que devo entender essa prática próxima da realidade de um professor de teatro que está diante de todas as dificuldades de: gerenciamento do curtíssimo tempo de aula; das escolhas metodológicas a serem empregadas em cada grupo e altura do processo; da afirmação dos propósitos poéticos e pedagógicos; e da adequação ao cronograma da instituição de modo a manter da melhor maneira possível uma proposta de aprendizagem produtiva e prazerosa para os alunos e professores.

Sei que muitas produções acadêmicas criticam veementemente a manutenção do formato de culminância da produção teatral como demanda da escola, no entanto é importante deixar claro que essa mudança de visão faz parte de um processo em que o professor parte de uma postura militante sobre a valorização do processo de criação que não dependa de montagem de espetáculos, e que vai galgando conquistas lentamente, dentro das coordenações pedagógicas e da direção da escola.

2.4.4 Planejamento inicial e ajustes

Figura 6 - Primeiro encontro com turma do 5º ano A



Fonte: Acervo Pessoal

De acordo com a Figura 7, podemos visualizar o grupo de alunos participantes da prática de pesquisa aqui mencionada. A turma em questão possuía uma média de 24 alunos, crianças entre 10 e 11 anos, sendo que boa parte da turma já estudava na instituição desde o ensino infantil e era o último ano deles na escola (que só atendia até o ensino fundamental I). As aulas de teatro aconteciam no turno oposto ao das aulas regulares, assim como as aulas de arte, educação física e música.

A direção da Escola Experimental foi receptiva ao plano de prática docente apresentado, no entanto, devido ao planejamento pedagógico escolar que previa eventos interdisciplinares que demandavam produções teatrais específicas (como evento do São João, por exemplo), alguns ajustes foram feitos no cronograma inicial, que visava cumprir a carga horária da disciplina teatro durante todo um ano letivo. Com as alterações, o período de regência das aulas práticas acabou reduzido praticamente ao segundo semestre de 2017. No primeiro semestre, atuei como observadora nas aulas da professora de Teatro e dava algum suporte, quando possível, afim de criar uma relação prévia de proximidade com os alunos

Ao perceber a dificuldade que o tempo se apresentava na duração das aulas, percebida no período de observação e associada a uma meta de fim de ano de montagem de um espetáculo para a mostra final, como demanda da escola, acordada no planejamento, foi necessário repensar as escolhas metodológicas que foram cruciais para desenvolvimento dessa prática.

A primeira proposta apresentada à direção da escola previa utilizar recursos poéticos de criação como *Viewpoints*, processos de criação cênica por meio de improvisações e composições a partir de exercícios vocais e corporais, organizados pela diretora americana Anne Bogart. Essas experimentações envolvem estados de percepção, atenção, escuta e memória, que não se conferem como técnica, mas como orientações abertas à criação, bons ingredientes para a improvisação e que reforçam o trabalho individual e em grupo no processo de criação. De acordo com Sandra Meyer, pesquisadora da prática, *Viewpoints* são procedimentos de atuação, oriundos da dança, compostos por pontos de atenção, que não configuram como uma técnica, mas como orientações abertas à criação.

A escolha pelos princípios dos *viewpoints* também se deu por uma curiosidade de trabalhar com uma linguagem cênica contemporânea, mas especialmente pela

necessidade de estabelecer uma relação de jogo tanto na criação e quanto na encenação. Segundo Narciso Telles, pesquisador deste procedimento em diversos contextos de público, os *viewpoints* e a *composição* oferecem uma forma coletiva de abordar as questões que aparecem na fonte de trabalho e nos ensaios. (TELLES, 2010, p.03). O uso dessa metodologia partia do desejo de trabalhar no contexto escolar com uma estratégia mais próxima do modo contemporâneo de se fazer teatro, dialogando com a produção de teatro da cidade e pretendia desenvolver um processo de criação colaborativa mais próximo do que acontece com os grupos de teatro, nos moldes de segmentação das funções, seguindo a fases de criação.

Na minha experiência já citada com o grupo de jovens, na graduação, eu já tinha experimentado a utilização dos Viewpoints como recursos poéticos cênicos de criação. Foi uma experimentação bastante rica de provações sobre o fazer teatral e lembro que houve um estranhamento do grupo a possibilidade de trabalhar sem um texto definido, sem uma narrativa linear. Para esse processo tivemos tempo para discutir sobre as propostas, repensar instruções, se permitir a experimentação com menos apego as narrativas que apresentassem um início, meio e fim, e que não havia, a priori, preocupação com texto.

No entanto, a realidade do contexto escolar se mostrava mais limitadora, especialmente pela curta duração das aulas e quantidade de encontros. Ao acompanhar as aulas como observadora, foi possível constatar que a ideia de teatro ainda estava muito impregnada na noção de uma montagem para o fim de ano a partir de uma história. Nesse contexto restrito e real, diante do que eu podia oferecer naquela circunstância de trabalho de uma turma numerosa, com pouco tempo de aula e de encontros semanais, e além de ter em vista uma apresentação de fim de ano.

Assumindo esses compromissos, tive que considerar os ajustes, uma mudança na proposta metodológica para ser mais específica, diante da possibilidade de propor referências estéticas que não estão no arcabouço de experiências dos alunos e que, por demandarem um apuro na propriocepção corporal, maior investigação da sua natureza, não teriam tempo para serem experienciadas com a devida atenção. Como diz Marcia Strazzacappa,

O teatro é um aprendizado prático, que será experimentado pelo aluno até que ele desenvolva suas capacidades de realização da linguagem artística, sob orientação do professor. O período de uma hora/aula não é suficiente para tal intento, são necessários períodos mais longos para que o aluno possa vivenciar as dinâmicas e apropriar-se desse

conhecimento artístico. (STRAZZACAPPA HERNANDEZ, 2012, p. 119-120)

Não é que se tornasse impossível manter a proposta original, mas é muito provável que eu conseguiria aglutinar uma menor diversidade de abordagens metodológicas de criação. Além de ter observado que o perfil diverso da turma solicitava uma preparação mais diversificada de mecanismos para criação da cena.

É importante ressaltar que autores contemporâneos do teatro-educação, como a pesquisadora Carmela Soares, defendem a criação de “pequenas formas” na sala de aula, experimentações estéticas que não estejam comprometidas com o texto e representação típicos do fazer teatral convencional e que produzir um olhar poético a partir dessas experimentações é um modo contemporâneo de relacionar o aprendizado em teatro com o nosso tempo. Essas produções não tem uma necessidade de uma mostra.

O desafio aqui colocado diz respeito a uma postura que assumo de não negar a demanda da escola em produzir um espetáculo teatral a partir de um texto, mas a de, a partir dela, produzir de uma forma em que o processo tenha maior validação e o produto seja somente reflexo.

A realidade do contexto escolar, de aula de 45 minutos reversíveis para 30 minutos em plenitude de atividade, descontextualizada do trabalho com outras matérias e comprometido com uma demanda de produção da escola me fez repensar as metodologias, assim como bem diz Carla Antonello,

[...]compreendo como interessante no exercício pedagógico, a exigência de não estagnação e de uma metodologia/procedimento mais provocativo aos discentes nos desafios próprios de se pensar e criar arte. É nesse contexto que se situam as preocupações acerca das metodologias/procedimentos no ensino de teatro, que deverão ser sempre repensados de acordo com o processo de aprendizagem a que estiverem relacionados, levando em consideração as necessidades que surgem em cada trajetória. Saliento, ainda, que a problematização faz parte dessa dinâmica, sendo compreendida como imprescindível, já que cada contexto social ou nível de ensino requer diferentes abordagens metodológicas. (ANTONELLO, 2015, 52-53)

Deste modo, o planejamento sofreu vários ajustes ao longo do processo, especialmente pelo entendimento do fator tempo (45 minutos) e da quantidade de encontros, associada a necessidade de realização de uma mostra final nos moldes da escola e pela reflexão sobre viabilização de uma mostra com os alunos diante desse contexto.

O primeiro ajuste diz respeito a não utilização dos *Viewpoints* e da Materialidade como eixos metodológicos. A experimentação com *Viewpoints*, diante da realidade da turma, que vinha anteriormente de uma aula de educação física, que nos fazia perder quinze minutos nos processos de chegada na sala e iniciar uma atividade de integração-concentração, nos restando apenas trinta minutos para as atividades de produção, criação e avaliação, se tornou inviável pois é um tipo de atividade que exige maior tempo de experimentação, assimilação das noções de escuta e presença, e que, naquele contexto de turma, não se apresentava como ambiente propício para essa investigação. Do mesmo modo, o uso da Materialidade acabou se restringindo a possibilidades sonoras, por ter identificado uma potência musical no grupo, a partir dos jogos teatrais e improvisações.

O segundo ajuste, o mais drástico, diz respeito a criação de uma dramaturgia colaborativa que seria totalmente executada com os alunos. O ajuste foi necessário porque no contexto de sala de aula e de tempo apresentados a proposta se tornou completamente inviável de ser concretizada. Para criar colaborativamente com os alunos, era necessário discutir bem as abordagens temáticas e, principalmente, vivenciar um bom período de experimentações, testa-las, para que das cenas se estruturasse as primeiras propostas de roteiro. Ao perceber o quanto isso seria impossível de ser concretizado em quarenta e cinco minutos, ou melhor, trinta minutos reais, um encontro por semana e dezoito encontros totais (compreendendo experimentação, fechamento de roteiro, montagem e ensaios), resolvi repensar o grau dessa abordagem colaborativa. Mas o que seria feito então, se a pesquisa partia estruturalmente da análise desse modo de criação?

A questão é que era completamente inviável realizar do modo como foi idealizado no primeiro planejamento, no entanto, lembrei de uma famosa premissa popular que, para determinadas situações críticas na vida, “é preciso viver a pergunta, até a resposta”. Desse modo, resolvi compartilhar as minhas dúvidas com as professoras de teatro e com a professora regente da turma, em busca de soluções.

Após conversas com a professora de teatro e com a professora regente da turma, ficou claro que o procedimento mais viável e o mais utilizado ao longo dos anos na escola em questão, para atender essa demanda da mostra teatral, era a adaptação de textos literários para o teatro, muitas vezes já trabalhados em sala de aula pela professora regente. Segundo as professoras, no meio do ano letivo, os alunos

escolhiam qual texto literário do corpo de livros da turma, o texto literário seria montado e o professor de teatro realizaria o processo de adaptação para a cena, construindo um roteiro visando uma montagem de 15 a 25 minutos. Na turma em questão, por se tratar do último ano da escola, a professora regente sugeriu trabalhar com um texto teatral, o *Cordel do Amor Sem Fim*¹² de Cláudia Barral, no entanto, esse texto não tinha sido trabalho previamente em sala de aula, como era de costume. A priori eu considerei a proposta meio inadequada, pois achava que o texto tinha alta complexidade temática e de linguagem para essa faixa etária, além de continuar sendo inviável pelos mesmos motivos já citados, dificultando a montagem no tempo disposto no cronograma.

A condição para manter a pesquisa sobre a horizontalidade do processo de criação entra em crise, pois de antemão, eu já tinha um texto escolhido sem a participação dos alunos. E já tinha um princípio gerador temático definido que era o sonho. Uma das características do colaborativo é justamente o coletivo dispor e escolher os temas geradores do processo e já me via arbitrária nesse aspecto.

Revivendo as referências dos grupos teatrais que trabalham partindo de processos colaborativos, me recobrei da experiência de adaptação livre de textos teatrais e literários, modo característico do grupo paulista Companhia do Latão, em que usam a dramaturgia em processo como aspecto de criação colaborativa. De acordo com Stella Fischer, dramaturgia em processo “[...] um procedimento de escritura teatral coletiva, elaborada durante a preparação da encenação, na qual o texto não antecede a peça[...]” (2010, p.183). Assumem o “em processo” pois a equipe envolvida pode interferir no processo criativo da dramaturgia, mas o trato final é da atribuição de um dramaturgo.

Inspirada nas experiências da Companhia do Latão, me propus então a pensar a criação compartilhada nesse processo de adaptação a partir da inclusão de estímulos, improvisações a partir de pré-textos, e de instruções com jogos teatrais, reescrevendo em boa parte a história original, revelando uma dramaturgia de processo que parte de uma adaptação livre de um texto teatral e preservando o aspecto da colaboratividade no planejamento final.

¹² No capítulo a seguir, *Sonhando o Processo Criativo*, me aprofundo mais sobre a obra e autora.

Propus como alternativa a livre adaptação do texto, denominada *Cordel do Sonho Sem Fim*, considerando a possibilidade de investigação cênica ao abordar o tema sonho na história e o sonho dos próprios alunos a partir de um leque recursos metodológicos como o pacote estímulos, o pré-texto, a musicalidade e os jogos teatrais e improvisacionais como estímulos para construção da adaptação livre e da dramaturgia com abordagem colaborativa.

Desse modo, a reflexão sobre o processo colaborativo nessa pesquisa, a partir dessa prática, assume uma limitação clara de contexto, que não diz respeito ao seu conceito em sua plenitude de fatores caracterizadores como descentralização da figura do diretor, divisão de função ou escolha de abordagem temática, por exemplo. A colaboratividade aqui em questão se apresenta mais como aspectos de colaboração dos alunos, presente por meio dos registros dos seus sonhos pessoais e da dramaturgia em processo, fruto da criação de cenas por meio de estímulos como pré-textos, músicas, improvisação e de jogos no processo criativo em sala de aula.

Para facilitar a visualização das alterações no plano, segue abaixo o cronograma inicial e o cronograma real executado:

Tabela 1 - Cronograma Inicial planejado X Cronograma Executado

Semana	Planejamento de Atividades Inicial	Planejamento de Atividades Eixo Executado
15/03	Apresentação dos participantes e da proposta; Sondagem dos desejos “O que seria um sonho pra você?”; Jogos de integração com turma.	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
22/03	Atividade de Sensibilização: Sondagem dos desejos; “O que eu faço do meu sonho?”; Jogos de integração/ sensibilização; Improvisação.	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
29/03	Pré-textos de sonho; Improvisação.	Apresentação dos participantes e da proposta; “Qual o conceito de sonho pra você?”; Jogos de integração com turma.
05/04	“Como sonhar junto?”; Experimentação com materialidades.	Atividade de Sensibilização: Sondagem dos desejos; “Qual seria o meu sonho no teatro?”
12/04	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Apresentação dos participantes e da proposta; “Qual o conceito de sonho pra você?”; Jogos de integração com turma.
19/04	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).

26/04	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
03/05	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
10/05	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
17/05	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
24/05	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
31/05	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
07/06	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
10/06	Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).	Sem intervenção minha na sala; Atividade do planejamento da escola (observação da aula da professora de teatro).
14/06	Retomada dos sonhos coletivos; Revisão dos sonhos e escolha do pré-texto base para dramaturgia.	Retomada dos sonhos coletivos; Revisão dos sonhos e escolha do pré-texto base <i>Cordel do Amor sem Fim</i> para dramaturgia com professoras.
21/06	Atividade de Sensibilização; Retomada coletiva dos sonhos.	Atividade de Sensibilização; Retomada coletiva dos sonhos; Improvisação de cena.
19/07	Atividade do planejamento da escola – ENCANTAMENTO	Texto <i>Cordel do Amor sem Fim</i> como pré-texto para criação de cena; Improvisação para montagem.
26/07	Retomada de sonhos e pré-textos; Início da Montagem das cenas – Experimentação com Materialidade; Divisão de grupos de trabalho.	Pacote de estímulos – pré-texto para cena; “Qual história por trás de cada caixa?”; Improvisação para montagem.
02/08	Montagem das cenas; Experimentação com <i>Viewpoints</i> .	Entrevista com os personagens do Cordel; “Qual o sonho de cada um deles?”; Improvisação para montagem.
09/08	Montagem das cenas; Experimentação com <i>Viewpoints</i> .	Retomada círculo de Sonhos – Desejo; “O que você pode fazer hoje para se aproximar do seu sonho?”; Improvisação para montagem.
16/08	Montagem das cenas; Experimentação com <i>Viewpoints</i> e Materialidade.	Não houve aula de Teatro; Atividade do planejamento da escola – SEMANA DO ESTUDANTE.
23/08	Montagem das cenas;	“Qual a música / ritmo de cada personagem?”;

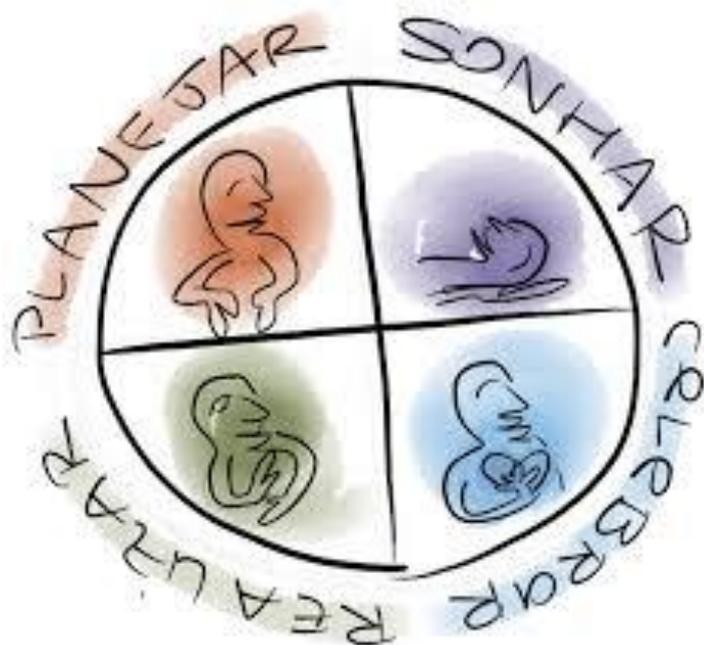
	Experimentação com <i>Viewpoints</i> e Materialidade.	Improvisação para montagem; Entrega versão completa do texto para direção.
30/08	Finalização da montagem das cenas.	“Qual o sonho de cada personagem?”; Improvisação para montagem.
06/09	Ensaio.	Leitura da 1ª parte do texto <i>Cordel do Sonho sem Fim</i> ; Montagem inicial.
13/09	Ensaio.	Montagem 1ª parte.
20/09	Ensaio.	Montagem 1ª parte.
27/09	Ensaio.	Montagem – transições musicais.
04/10	Ensaio.	Montagem – transições musicais.
11/10	Atividade do planejamento da Escola – Semana da Criança.	Não houve aula de Teatro; Atividade do planejamento da Escola – Semana da Criança.
18/10	Ensaio.	Montagem final – Entrega do texto final aprovado pela direção aos alunos
25/10	Ensaio Geral.	Ensaio*
01/11	Ensaio geral e apresentação para a Escola.	Ensaio*
08/11	Autoavaliação dos participantes no processo.	Ensaio*
15/11	Feriado	Feriado – Não houve aula.
22/11	-	Ensaio*
29/11	-	Ensaio*
02/12	Apresentação no teatro	Apresentação no teatro.
06/12	-	Encontro de avaliação com os alunos.
*Tempo de aula dobrado devido a adição da aula de música (45 minutos) para ensaio do espetáculo.		

Fonte: Elaboração própria

2.4.5 O sonho na Escola

O projeto, o “sonho” dessa pesquisa, é a experiência em sala com a turma a partir de um processo de criação com elementos colaborativos e com a temática “sonho” que contempla uma apresentação de culminância na escola. Os eixos dessa metodologia foram trabalhados em quatro verbos de inspiração: Sonhar, Planejar, Realizar e Celebrar.

Figura 7 - Mandala do ciclo Dragon Dreaming



Fonte: Dragon Dreaming. Disponível em <<http://www.dragondreaming.org/>>

SONHAR traduz-se em toda coleta inicial de informações, desde informações técnicas, aos desejos dos alunos, no que diz respeito a temas e assuntos. Na condução utilizei o tema guarda-chuva “Sonho” como pré-texto para coleta desses desejos. Trechos de textos teatrais, frase poéticas, pacote de estímulos com objetos relacionados aos personagens e lugares, músicas e histórias pessoais foram disponibilizados aos alunos para que fossem estimulados para criação de improvisações e depoimentos que foram elementos-chave na construção da dramaturgia.

PLANEJAR diz respeito ao meu trabalho mais estrito de adequação da proposta ao tempo de prática. Contempla a escolha das improvisações e textos que constituirão as cenas, o processo de adaptação livre do texto teatral original a partir da interação dos alunos com os pré-textos, avaliação da proposta estética a ser aprofundada e implementação dos materiais de ensaio e adequação a condições técnicas existentes (figurino, espaço, logística) afim de viabilizar a proposta de culminância.

REALIZAR trata-se da própria realização da culminância, em que abarca desde os ensaios à própria apresentação final e todas as condições reais da apresentação e gestão das imprevisibilidades.

E CELEBRAR que, por fim, propõe o exercício da autoavaliação aos os participantes, visando reconhecer os possíveis aspectos transformadores da experiência, apontando caminhos para outros novos “sonhos”.

O importante do ciclo apresentado no *Dragon Dreaming* é que um projeto, ou seja, um sonho, sempre acaba gerando um novo sonho, pois ter experienciado um projeto realizável acaba promovendo o desenvolvimento de novas habilidades, resultados transformadores e o reconhecimento do poder transformador da experiência nos envolvidos, o que por base costuma fomentar novas ideias de projeto a partir da avaliação e celebração da experiência anterior.

A partir das informações apresentadas, podemos seguir para próxima seção em que esmiúço e discuto o processo de criação do espetáculo *Cordel do Sonho Sem Fim*.

3. SONHANDO O PROCESSO CRIATIVO – CORDEL DO SONHO SEM FIM

O processo criativo a ser discutido tem como tema “Sonho” e o processo de criação teatral com escolhas metodológicas orientadas por uma abordagem colaborativa, pretendendo discutir e analisar os percursos criativos dessa forma de fazer teatral com alunos do 5º ano do ensino fundamental I de uma escola da rede particular de Salvador, a Escola Experimental.

Como já apresentado anteriormente, para essa prática, a organização das escolhas das metodologias partiram de uma inspiração da vivência *Dragon Dreaming* sobre elaboração de projetos coletivos. De acordo com esse método, para se realizar um projeto (ou sonho) é preciso ter consciência do processo e resultado de modo em que haja engajamento por parte dos envolvidos. É preciso entendê-lo funcionando em uma roda de passos a serem seguidos a partir de quatro verbos-eixo: sonhar, planejar, realizar e celebrar. Ao seguir a roda de passos, o trajeto do projeto-sonho revela características e funções de cada fase-verbo, se desenvolve e, ao final do ciclo, pretende e sugere um novo sonho-projeto, ou seja, se torna um processo que não se finda, em essência.

Sumariamente cada fase-verbo possui atribuições conectadas à sua natureza de atuação. Na etapa “Sonhar”, que tem um caráter motivador/inspirador, as ideias/sonho são compartilhadas no grupo e são coletadas as informações iniciais para realização do projeto, que nesse processo criativo se conecta com “O círculo de sonhos”. No Planejar, fase de natureza mais analítica/preparatória, as ideias são revisadas e são desenhadas estratégias de realização para executá-las. As escolhas das metodologias de teatro e a investigação das abordagens colaborativas se conectam com esse propósito.

A fase “Realizar” diz respeito a concretização das ideias por meio das propostas metodológicas, atentando para a qualidade de execução dos planos, possíveis ajustes na realização e gestão e manutenção dos propósitos originais, para que não se percam, o que se adequa claramente ao processo criativo, em especial à montagem e ensaios do espetáculo. Por fim, é na etapa “Celebrar” que são identificados e compartilhados possíveis resultados transformadores, habilidades adquiridas ao longo do processo e novas ideias mobilizadoras decorrentes da experiência vivida, aspectos

que reconhecem o potencial transformador do processo. A apresentação do espetáculo no teatro, as rodas de avaliação com as turmas e entrevistas com a equipe ao final do processo cumprem bem as funções do “Celebrar”.

Esse aspecto é extremamente interessante aos processos criativos como um todo, pois ao vivenciar um processo de criação engajador estaremos imbuídos de novos desejos-sonhos embasados em experiências anteriores. As experiências pedagógicas transformadoras também partem dessa mesma perspectiva, de um novo olhar a partir do que já foi aprendido. Intuir uma forma outra de lidar com as demandas de cronograma da escola, com o tempo regulamentado, com as expectativas dos pais, questões que no contexto de trabalho da rede particular de ensino não ganham espaço para serem discutidas com a devida atenção e seguem como demandas impostas no ensino de teatro na escola.

Esse trajeto parte do esforço de sonhar uma alternativa diante das dificuldades citadas no parágrafo anterior, mas em especial do ponto de vista do professor que não deseja compactuar com o senso comum do teatro na escola; Do professor que deseja sonhar um processo criativo e pedagógico mais horizontalizado com os alunos, mesmo num contexto escolar que cultua uma visão tradicional do teatro, uma concepção do ensino de teatro que tem como exemplos a hierarquização do texto teatral na encenação e do espetáculo de fim do ano como ápice do processo educativo na linguagem, sem ao menos considerar a possibilidade de avaliação, de retorno da experiência dos alunos, em muitos casos. Do professor que mantenha o desejo de poder minimamente propiciar elementos de criação com base na colaboração, na experiência intuitiva do professor e do aluno, mesmo em um ambiente em geral árido a mudanças e questionamentos estruturais do planejamento.

Sobre a intuição e modo de escolha dos procedimentos pedagógicos e estéticos, a pesquisadora Carla Antonello diz que

Contudo, o autor Dewey (1980) não discorre acerca da intuição e de sua relação com a experiência, aspecto que geralmente é referenciado pelos artistas que se envolvem no processo criativo. Há, no entanto, uma margem na experiência para a intuição, mesmo que não se encontre uma explicação de como acontece, que poderá se integrar ao processo de criação, assim como na formação do aluno. Na experiência de professora e pesquisadora, as perguntas que me faço a cada novo processo de trabalho são: qual a metodologia/procedimento que mais convém a este processo; e os alunos precisam de qual experiência pedagógica e estética? (ANTONELLO, 2015, p. 60)

Ao voltar-se para o planejamento, Antonello acrescenta a essa reflexão a importância da valorização da intuição e de uma margem de abertura do planejamento do professor como aspectos positivos de escuta das necessidades do grupo e de agenciamento dessas necessidades com uma proposta metodológica mais adequada. A meu ver, essa é uma das principais atividades do professor, estar atento ao grupo e diante dos contextos, conduzir os processos que favoreçam a apreensão estética do percurso criativo da experiência vivenciada a partir das especificidades de cada grupo.

Ter em vista, no planejamento do professor de teatro, a fluidez das abordagens artísticas e pedagógicas existentes num processo criativo em sala de aula, é reflexo importante do professor que investiga a sua prática docente não dissociada da sua experiência artística. Entendo que minha prática como professora, inclusive, constitui minha formação como atriz e diretora nos espaços em que procuro investigar artisticamente. Valéria Gianechini de Araújo diz em “Da experiência artística à poética docente”: “[...] considera-se a formação pedagógica como aquela não adquirível fora da experiência pessoal, porque seria singular e não transmissível [...]” (2016, p. 51). Sob esse aspecto, para Valéria, a prática do artista está diretamente relacionada com sua aprendizagem, no momento em que experiências pessoal e profissional estão inter cruzadas, e que é da relação com o ambiente e com o outro que se produz arte.

A partir dessa lógica, o professor de teatro ao propor processos de criação conduziria, salvo algumas especificidades, um movimento pedagógico, ao passo que esse processo, além de fomentar o ato criativo, a reflexão e contextualização coletivos, seria permeado pela produção e partilha de saberes, modos de fazer e experiências. Essa visão sobre processos criativos no contexto educacional encontra o conceito de “poéticas da sala de aula: processos criativos e de aprendizagem entrecruzados” apresentado por Vinícius Lírio, como

[...] abordagens pedagógicas na sala de aula que gere [sic] interação, ação, reflexão e construção de conhecimentos, saberes e fazeres; a percepção dos sujeitos desse ambiente de aprendizagem em suas múltiplas dimensões (cognitiva, emocional, sensorial, sócio-histórico-política e cultural); e, ainda, o entendimento desse lugar como espaço-tempo dialógico do fazer e do refletir. (LÍRIO, 2015, p. 41)

Para o autor, no conceito de “poéticas de sala de aula”, as abordagens artísticas e pedagógicas se entrelaçam e dialogam com as demandas do mundo contemporâneo, que compreendem na produção artística e da pedagogia questões

como: diluição das fronteiras entre linguagens; autonomia dos sujeitos; reflexão sobre o lugar de transitoriedade (fluxo) como condição norteadora; práticas colaborativas e interativas.

Esse entendimento do processo em que o ensinar e o criar se entrelaçam, revela uma obviedade, para mim, sobre o comprometimento do professor de teatro com sua prática, na medida em que é preciso estar engajado artisticamente e mediar a construção de saberes com alunos em diferentes trajetórias de vida e proximidades com a linguagem, e ainda assim instalar um ambiente propício a esse tipo de experiência. Como já foi dito, os contextos escolares, de um modo geral, não favorecem esse movimento.

Entender a potência de um processo que compreende a consciência da abordagem artística pedagógica é crucial para um professor de teatro. É igualmente crucial um planejamento que abra brechas para intuição, que se conecte com as especificidades do grupo em questão, ao passo que garanta a qualidade do processo diante do produto, a partir do diálogo horizontalizado entre os agentes envolvidos.

3.1 DOCUMENTOS DE PROCESSO

Um dos aspectos importantes para acompanhar o trajeto artístico-pedagógico foi a validação dos documentos de processo como pegadas, como guia de criação. Essas “pegadas” são os registros feitos pelos artistas durante o processo de criação. De acordo com Cecilia Almeida Salles, proeminente pesquisadora da crítica genética, as pegadas são anotações, desenhos, gráficos, esboços, rabiscos, rascunhos, roteiros, plantas, maquetes, copiões de ensaios, cadernos dos artistas etc. Ao acessar esse material, é possível perceber recorrências e peculiaridades dos percursos. No caso do processo a ser desdobrado, o meu diário de bordo, os murais coletivos e *post-its* foram imprescindíveis para a escrita deste trabalho e do próprio processo, visto que em diversos momentos foi necessária uma revisão de tudo que havia sido construído, buscando traçar o caminho inventivo, dos primeiros esboços ao resultado cênico.

As principais contribuições da crítica genética dizem respeito a busca pelo entendimento da criação como resultante de um sistema complexo que envolve aspectos subjetivos como intuição, sensibilidade, fatores cognitivos e lógicos. A partir

do enlaçamento desses fatores é possível identificar a importância do reconhecimento tanto das sutilezas e do caráter sensível e inspirador quanto da pesquisa, planejamento e rotina de trabalho que perfazem o trabalho de composição (SCHETTINI, 2009).

A análise desses materiais garante uma visão privilegiada sobre a gênese da obra artística, visto que nesses documentos estão registradas as dúvidas, as escolhas, as dificuldades, momentos de deleite, toda instabilidade que permeia um processo criativo, sensibilizando o olhar sobre a obra. “Arte não é só o produto considerado acabado pelo artista: o público não têm idéia [sic] de quanta esplêndida arte perde por não assistir aos ensaios” (LOUIS apud SALLES, 2004, p. 25).

Esses materiais são muito importantes no momento de experimentação, por exemplo, em que há muitas ideias propostas e que ainda estão sendo testadas. São esses registros que podem apontar opções estéticas e temáticas para a criação.

Durante esse procedimento, as escolhas dos caminhos de criação levam a muitas dúvidas e afligem o artista pelas múltiplas possibilidades que podem guiar o processo. Mas o essencial diante das vastas possibilidades levantadas, em geral de uma forma intuitiva, é que as ideias sejam testadas para que se determinem e definam as alternativas que orientam a criação. A identificação da propriedade dessas ideias são um ponto de partida da criação, mas também da edição final do trabalho.

No caso da criação em teatro, as propostas geralmente surgem enquanto cena ou desdobramento de um jogo teatral. O acúmulo de ideias e/ou de combinações delas, e a necessidade de fazer escolhas levam o artista a cuidar do andamento do processo criativo, mas isso não impede que ele volte atrás em uma proposição abandonada, o que SCHETTINI (2009) chama de “rasura”, de retorno, por vislumbrar um novo contexto de utilização. Não se pode pensar o processo criativo como algo linear, uma estrada reta em que se chega num resultado final, mas um espaço em que avançar e retroceder são movimentações geradas em torno do desejo do artista que, “impulsionado a vencer o desafio, sai em busca da satisfação de sua necessidade. Ele é seduzido pela concretização desse desejo, que, por ser operante, o leva à ação.” (SALLES, 2004, p. 29).

Do mesmo modo, é crucial, na análise do percurso criativo da obra, os cortes feitos pelo artista daquilo que definitivamente ele considera desnecessário para o seu trabalho. Entendo o quanto esse momento de eliminação é visto com aflição e muitas

vezes com pesar, pelo descarte de uma parte da criação, parte da sua visão artística é eliminada.

Diante dessas pontuações, sigo apresentando o percurso artístico-pedagógico do processo criativo *Cordel do Sonho sem Fim*, de modo a refletir sobre peculiaridades do trajeto a ser descrito, não instituindo regras nem modos de criar, apenas pontuando caminhos que podem ser partilhados e inspiradores para novos processos.

3.2 O PERCURSO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO

3.2.1 Reconsiderando algumas questões do processo

Em conversas com a professora de teatro da escola, Taiana Lemos, busquei me informar como se dava o processo de montagem teatral ao longo dos anos. Segundo Taiana, a partir do segundo semestre do ano letivo, a professora regente da turma selecionava algumas opções de textos literários já trabalhados em sala para possível adaptação pelo especialista de teatro. Os alunos escolhiam o texto que mais lhes apetecia, a adaptação para o teatro era construída através de improvisações direcionadas. Posteriormente, o texto literário era adaptado para teatro e montado em sala pela especialista.

Durante o processo de observação das aulas, a professora regente da turma sugeriu trabalhar o texto teatral *Cordel do Amor sem Fim* de Cláudia Barral. No entanto, esse texto não era de conhecimento dos alunos, conforme de costume. Como a proposta da experiência era construir um espetáculo de modo colaborativo, e entendendo que escola tinha o hábito de realizar mostras teatrais a partir de adaptações dos livros trabalhados pela professora, resolvi propor uma adaptação livre, num viés dramaturgista, ou seja, construir a adaptação do texto partindo das experimentações e proposições de cena dos alunos. A concepção de dramaturgista aqui adotada baseia-se nos estudos da pesquisadora Adélia Nicolete. Em sua dissertação intitulada *Da cena ao texto: Dramaturgia no processo colaborativo*, a pesquisadora se refere a “dramaturgista” como o profissional responsável por criar, ordenar e estruturar o texto ou roteiro bem como organizar e registrar o material de pesquisa do processo em função da proposta de encenação. Para isso, ele deve acompanhar todo o processo de criação, especialmente ensaios, a fim de registrar as proposições cênicas como levantamento de material para escrita dramática.

Utilizei ainda como recurso metodológico os pré-textos, materialidade sonora e jogos teatrais e improvisacionais, registrando na escrita as células cênicas e ideias mais consistentes para a construção dramatúrgica, que por fim foi denominada *Cordel do Sonho sem Fim*. O desafio era estudar as possibilidades de adaptação da história mesmo com o curto tempo de 45 minutos de cada aula, um encontro por semana, com uma mostra agendada para o dia 02 de dezembro de 2017 no teatro do Espaço Xisto Bahia.

No entanto, essa mudança gerou grandes questões de como eu garantiria a qualidade colaborativa desse processo, por diversos fatores como: falta de tempo para instaurar um processo criativo inovador (para tradição dos processos de montagem da escola); falta de tempo para garantir a experiência de apropriação dos momentos de discussão da temática e da distribuição de funções numa turma numerosa dentro dos quarenta e cinco minutos de aula (em que somente trinta eram realmente praticados); a presença do texto e da personagem ainda como elementos centralizadores na concepção de teatro da escola; a viabilidade (do tempo) de uma adaptação de um texto teatral pré-existente não conhecido pela turma; a garantia do espaço de experimentação, investigação, proposição de cenas de vinte quatro vezes na demanda de adaptação; do meu olhar pressionado pelo tempo (!) que agencia as frentes de criação dos alunos, da edição das propostas, das discussões com o grupo e formatação da dramaturgia e encenação, diante de uma adaptação de texto que seria feita por mim e das circunstâncias de duração do processo. Em suma, até que ponto as vozes dos alunos seriam determinantes nesse contexto de tempo curto e pressionado pela demanda do produto final? Seria um falso processo colaborativo? Seria a impossibilidade de realizar uma abordagem colaborativa?

3.2.2 Considerações sobre o processo colaborativo na experiência

O processo colaborativo consiste em um procedimento de criação em que todos os participantes, mantendo suas respectivas funções, têm o mesmo direito de pensar e contribuir para a obra artística, refletindo um resultado de autoria compartilhada.

Segundo Antônio Araújo (2008), diretor e encenador que cunhou o termo processo colaborativo na pesquisa acadêmica através da sua dissertação de mestrado, esse processo ocorre sem “hierarquias – ou com hierarquias móveis, a

depende do momento do processo.” Atores, diretores, dramaturgos, figurinistas, iluminadores, cenógrafos e outros técnicos da cena; a todos é reservado o direito de discutir e propor na criação da obra como um todo, desde a dramaturgia a elementos técnicos da encenação, atentando para as fases de produção e respeitando as suas funções, especialmente na fase de edição, que corresponderia a fase de acabamento da obra.

Antônio Araújo (2009), em sua pesquisa como encenador do Teatro da Vertigem, discorre sobre uma estruturação do procedimento de criação colaborativa pela experiência do grupo. Pretende uma divisão clara de etapas: discussão temática, investigação por *workshops* com atores, exploração através de improvisação e proposição de cenas e, posteriormente, edição. Nessas etapas as funções dos participantes são bem definidas, mas os agentes envolvidos podem interferir nas discussões nas fases de investigação. Sobre essas funções, Antônio Araújo, em entrevista concedida à Stela Fischer, diz:

No caso do processo colaborativo, a ideia é que se tenha alguém que responda por cada área. Tem alguém que responde pela dramaturgia, alguém que responde pela direção, pela luz, pelo figurino. Só que essa criação vai sofrer contaminações, interferências, sugestões, propostas de todo o mundo. (FISCHER, 2010, p. 62)

No entanto, é importante ressaltar que a condição originária propícia para esse modo de criação foi o teatro de grupo. E cada grupo tinha/tem um processo colaborativo peculiar à sua realidade. Stella Fischer em seu livro *Processo Colaborativo e Experiências de Companhias Teatrais Brasileiras* (2010) analisa os aspectos de criação compartilhada de alguns grupos teatrais em que é possível perceber como cada experiência compartilhada revela peculiaridades de cada grupo, das relações estabelecidas entre os integrantes e dos contextos em que eles estavam inseridos. E ainda, dentro do próprio contexto, havia as gradações de abertura à interferência colaborativa, pois poderia haver um processo mais guiado pela dramaturgia e outro mais fincado nas experimentações livres dos atores, por exemplo. Ou seja, não há uma fórmula de criação colaborativa comum aos grupos e sim apontamentos da experiência de cada um deles, um aprendizado do grupo, que organiza os projetos contemplando os contextos e necessidades dos envolvidos.

A partir da análise da autora de um dos processos da Companhia do Latão, me deparei com um mote inspirador para o processo de criação com base na adaptação de textos teatrais prévios.

Também é comum, em algumas práticas de companhias de processo colaborativo, a escritura dramaturgica a partir de um texto teatral pré-existente. Nesses casos, a trajetória de criação é equivalente ao da elaboração de um texto inédito, ou seja, primeiramente é proposta uma investigação temática, para depois, nas improvisações e no trabalho de sala de ensaio, experimentar as circunstâncias encontradas no material original e, por fim, adequá-las à nova realidade de acordo com os objetivos centrais da montagem e da linguagem da companhia. Assim o coletivo desenvolve uma reescritura e conseqüente adaptação do texto teatral de origem que sofre modificações e remanejamentos dramaturgicos, conferindo-lhe também um caráter processual. (FISCHER, 2010, p. 187-188)

Ainda que eu mantivesse o argumento da adaptação como estímulo da criação, seria inviável garantir a participação ativa dos alunos na plenitude do processo, diante das condições dadas de desenvolvimento da prática no contexto escolar.

Desse modo, um processo colaborativo no contexto educacional por si só exige adaptações. E, ainda com essas adaptações, desconfigurariam a referência original do processo de criação colaborativo por não seguir os princípios como divisão de funções entre integrantes, escolha coletiva de tema gerador, pesquisa e apuramento estético. Portanto, resolvi focar no elemento da criação de uma dramaturgia original como uma experiência com abordagens colaborativas de criação. Essas abordagens seriam os recursos por mim propostos que tinham na sua essência o favorecimento à improvisação, ao depoimento e à proposição de narrativas pelos alunos. A partir do registro da experiência com essas abordagens, feito por mim, eu poderia organizar a dramaturgia final que desembocaria no processo de montagem de fim de ano na escola.

Por isso que, nesse processo, atuei como professora-dramaturgista, que durante o processo criativo convocou a colaboração dos alunos como criadores, produzindo e ou registrando, em cada aula, pequenas células de cena para livre adaptação do texto. A expressão professora-dramaturgista a que me refiro diz respeito a minha função de professora que media o processo criativo e de ensino-aprendizagem, mas que também acumula a função de dramaturgista e de encenadora, registrando as proposições dos alunos nas aulas, estudando referências temáticas e de abordagem a partir delas e confeccionando e ordenando uma estrutura dramaturgica para

montagem teatral. Nessa pesquisa, portanto, me ateno a elencar elementos de abordagem colaborativa para a dramaturgia da cena, da qualidade de colaboração que estão presentes na discussão desse percurso artístico-pedagógico.

3.2.3 Elementos de colaboratividade dramática

As condições prévias para a preparação do processo de criação com os alunos em sala de aula partiram de escolhas não colaborativas. A escolha do tema gerador “Sonho”, que partiu de mim, das minhas inquietações enquanto artista (já delineadas no capítulo introdutório) e a escolha do texto teatral sugerido pela professora regente da turma (*Cordel do Amor sem Fim* de Cláudia Barral), considerado uma novidade na tradição de montagens teatrais da escola a partir de textos literários. Desse modo, sinto a necessidade de compartilhar algumas informações sobre o texto e autora.

Dramaturga, roteirista, contista e poetisa natural de Salvador-BA, Cláudia Barral é formada em Interpretação Teatral pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, mesma universidade em que me graduei e onde realizo essa pesquisa, além de possuir formação internacional na Academia de Arte de Moscou e em Roteiro pela Academia Internacional de Cinema. Sua produção em dramaturgia recebeu diversas premiações, destacando *O Cego e o Louco* (Prêmio Copene 2000, que possui versão roteirizada para a TV Cultura em 2007), *Cordel do Amor sem Fim* (Prêmio Funarte 2004; Indicação ao Prêmio de Melhor Texto no Festival Internacional de Angra dos Reis, 2013) e *Hotel Jasmim* (Prêmio Heleny Guariba de Dramaturgia Feminina, 2013), este último com curta de mesmo nome.

Também tem um repertório de experiências¹³ em dramaturgia e colaboração para grupo teatrais brasileiros, entre montagens, leituras dramáticas e filmagens. Seus textos teatrais têm produções no Brasil, Portugal, Alemanha e Itália. Com a premiação do texto *Cordel do Amor sem Fim*, o texto conseguiu ser acessado no âmbito nacional, ocasionando uma numerosa quantidade de montagens por grupos teatrais, desde 2006 até então.

¹³ Cláudia acumula, entre outras, colaborações com a Casa Laboratório (“Estudo sobre o Urbano / Figurantes”, 2008) e “Cambaio” (2000), musical de Chico Buarque de Holanda e Edu Lobo, com direção de João Falcão.

Na trama original de Cláudia Barral, *Cordel do Amor sem Fim*, Carminha e Madalena são irmãs de Teresa e moram em Carinhanha, numa cidade em pleno sertão nordestino. Teresa, a mais nova, acaba se apaixonando por um viajante, que promete busca-la. A história se desenvolve a partir da espera de Teresa pela volta do seu amado e das relações das irmãs diante dessa atitude da caçula. E chega ao clímax quando José, amigo da família e eterno apaixonado por Teresa, confessa a Madalena ter matado o viajante, a paixão da amada. A história se finda de modo surpreendente, com Madalena omitindo o acontecimento para Teresa, deixando a irmã ter sempre a esperança de que seu amor irá, em algum dia, voltar para busca-la.

De forma altamente poética, sem obrigatoriedade de cumprir as rimas, a estrutura de cordel e diálogos, com canções escritas por Cláudio Barral, remonta uma linhagem dramaturgica que reverencia a cultura popular nordestina e foi inspirada nas memórias do seu pai, que morou em Carinhanha-BA, cidade do sertão baiano próxima ao Rio São Francisco. Os temas do amor, o infinito, o sertão, se relacionam enquanto ação, tempo e lugar, respectivamente, na construção poética da dramaturgia, em que o amor de Teresa representa uma força de transformação, de uma esperança de uma realidade que não teme o sonho.

O desenrolar da história entre as irmãs se relaciona com as projeções dos sonhos que as irmãs fazem da espera de Teresa. Carminha, a irmã do meio, incentiva a irmã a aguardar pelo seu amor para que José, a quem Teresa estava prometida, possa descobrir seu amor misterioso. Já Madalena tenta dissuadir a caçula dessa espera para que ela se case com José e partilhe os próprios sonhos não realizados.

Ao identificar as conexões entre o tema gerador e o texto original, compreendi a potência para se desdobrar em uma livre adaptação a partir de uma escrita processual denominada *Cordel do Sonho sem Fim*.

Entendendo que, naquele momento, não tínhamos tempo para estudar toda a obra original de modo mais consistente em grupo, então resolvi propor uma sequência de aulas focadas em obter material cênico a fim de estruturar um roteiro a partir de uma gama de recursos metodológicos em que, através da cena, a história pudesse ser recriada. Esse encaminhamento exigia de mim uma postura ativa no registro das proposições de cena dos alunos para organizar as ideias em roteiro e propor um novo texto.

Nessas aulas, durante a criação, me posicionei como condutora e mediadora do processo artístico-pedagógico, mas estive especialmente como dramaturgista. Segundo Fischer (2010) o dramaturgista

[...] é o responsável pela textualização da encenação, partindo e intervindo na criação durante os ensaios, em parceria com a equipe criadora. Da fase preparatória, até a realização concreta da produção, o dramaturgista tem a função de assistir o diretor e atores na pesquisa por soluções e sentidos da obra. Sua tarefa é participar e coordenar as pesquisas teóricas, conceber textos a partir da ideia da cena, traduzir e adaptar textos quando necessário, pautando sua criação na necessidade do coletivo. (2010, p. 188)

O trabalho em sala consistia em anotar as ideias-eixo das improvisações dos alunos, frases interessantes dos depoimentos das rodas de avaliação ou das dinâmicas realizadas que poderiam contribuir para a construção dramática do processo. Os registros do processo eram feitos através de fotos, gravação de vídeos no celular e murais que davam forma à documentação, na tentativa de ordenar a narrativa. Essa ordenação móvel dialogava diretamente com a qualidade das proposições dos alunos. A tentativa de ordenar acabava favorecendo um estado de abertura do roteiro com ideias propostas, a organização de uma estrutura dramática flexível. No entanto, o processo de adaptação e as circunstâncias já dadas exigiam um preparo prévio da minha parte como professora-dramaturgista no que diz respeito ao entendimento da obra original, a fim de facilitar a identificação da narrativa e dinamizar a adaptação.

Para facilitar no processo, estudei o texto original pontuando as informações e estruturas dramáticas que poderiam ser mantidas na adaptação. Os personagens da história original, bem como os seus conflitos iniciais, por exemplo, foram mantidos. No entanto, o enredo restante e a finalização ficariam a cargo das experimentações compartilhadas com caráter improvisacional e da sedimentação dos elementos presentes no bloco de coleta¹⁴ no círculo de sonhos e dos elementos de criação dramática.

Para facilitar o entendimento dos dispositivos de experimentação compartilhadas para criação dramática, foi importante visualizar as escolhas de investigação: *círculo de sonhos, texto como pré-texto, pacote de estímulos, sinopse aberta, música*

¹⁴ Irei me aprofundar no encaminhamento desse quesito na seção a seguir.

e jogos improvisacionais, a fim de, na duração desse processo, dispor material e estímulos para reescrita da narrativa do texto e na encenação.

3.3 PERCURSO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO DO CORDEL DO SONHO SEM FIM

O planejamento das aulas costumava ter a seguinte estrutura: integração e aquecimento com jogos dramáticos; produção criativa; e roda de avaliação. A produção nesse período dizia respeito exatamente aos pontos iniciais de recolha das informações sobre o tema “Sonho”, às primeiras impressões sobre a palavra e o que ela evocava de experiência e memória.

3.3.1 Círculo de sonhos

A partir da pergunta “Qual o seu conceito de sonho?” surgiram as seguintes respostas:

*“Sonho pra mim é algo que você é livre pra fazer no mundo espiritual.”
Felipe Albuquerque*

“É algo que você é livre pra fazer o que quiser.” Samara Wanke

“É uma coisa que a gente quer muito. De verdade.” Júlia Lemos

“Sonho é quando você pode fazer muitas coisas que não pode quando acorda.” Arthur Silva

“Sonho é ilusão.” Ludmila Queiroz

“Sonho é quando você vê coisa acontecer antes dela realmente ter acontecido.” Guilherme Leal

“Sonho pra mim é aquele doce de padaria.” Onirê Onan

“Sonho é algo que aparece quando você pensa muito quando está acordado.” Akin Miranda. (Depoimentos dos alunos).

Essas respostas foram compartilhadas numa roda de conversa, revelando as primeiras impressões sobre o tema sonho. A partir dessa primeira coleta, a produção consistiu em criar a fotografia de uma ação que representasse a ideia de sonho de cada um deles. Cada aluno realizou uma ação e fizemos uma fotografia coletiva com

todas elas, como registrada em imagem a seguir. A proposta original era que criar ações em grupos e em seguida cada grupo iria construir uma cena em que essas ações estivessem presentes. No entanto, o tempo para a demanda de 24 alunos numa atividade de ação individualizada fez com que eu adaptasse para a criação de uma imagem a partir de apenas uma ação. A fotografia¹⁵ coletiva era a tentativa de representação da fusão das ideias.

Figura 8 - A fotografia: O que é sonho?



Fonte: Acervo pessoal

O segundo momento de coleta de informações já dizia respeito ao sonho individual deles: “Qual seria o seu sonho, no âmbito das aulas de teatro?”

Divididos em grupos, eles receberam um mural de papel colorido em que poderiam registrar individualmente em frases e desenhos a resposta da pergunta acima.

¹⁵ As imagens e depoimentos aqui utilizados foram autorizadas para a pesquisa mediante termo de consentimento dos responsáveis legais.

Figura 9 - Mural dos Sonhos - 1º rodada de coleta de sonhos.



Fonte: Acervo Pessoal

Ao me dar conta da abrangência das respostas em relação a pergunta, acabei realizando uma tabulação das respostas buscando categorizá-las por suas naturezas em comum a fim de extrair caminhos para a construção da abordagem de sonho na dramaturgia. Desse modo, foi possível identificar três abordagens:

1ª abordagem: expectativa de modo e/ou consequência do fazer teatral/artístico. Respostas ligadas a possíveis reações do público, ao desejo de um tipo de personagem ou a uma forma de fazer teatral (com elementos de música e circo, por exemplo);

2ª abordagem: personagens com características fantásticas. Desejo de interpretar na aula de teatro personagens oriundos de desenhos animados, filmes e seriados da televisão e de serviços de *streaming*;

3ª abordagem: refere-se a memórias pessoais ou a propósitos de desenvolvimento pessoal.

Tabela 2 - Tabela sobre 1º rodada de coleta de sonhos

Respostas relacionadas a um modo e/ou consequência do fazer teatral/ fazer artístico	Respostas relacionadas a personagens com uma característica fantástica (oriundo de desenhos animados, filmes, seriados)	Respostas relacionadas a história/memória pessoal ou a algum propósito de desenvolvimento pessoal
1. "Meu sonho é fazer uma peça com bastante	1. "Fazer parte de um filme de ação." André	1. "Contar a história do meu avô." Isadora Leona

<p>música e que todos sejam felizes com o teatro.” Ludmila</p> <p>2. “Meu sonho é estrelar uma peça como personagem principal.” Julia</p> <p>3. “Meu sonho é ser o vilão da peça, com plateia cheia.” Guilherme Reis</p> <p>4. “Fazer o personagem principal na Broadway.” Samara</p> <p>5. “Meu sonho é fazer mágica na frente do público.” Akin</p> <p>6. “Ser um ator profissional.” João Vitor</p>	<p>2. “Estrelar um filme de ação.” Diego</p> <p>3. “Fazer parte do <i>The Walking Dead</i>.” Onirê</p> <p>4. “Interpretar um boneco.” Samir</p> <p>5. “Interpretar o Bomba <i>Feet</i> de <i>Star Wars</i>.” Felipe Botelho</p> <p>6. “Fazer parte de um seriado de magia.” Arthur</p> <p>7. “Meu sonho é fazer uma Homenagem a Frida.” Yasmin</p> <p>8. “Fazer uma peça no Japão.” Beatriz Aiko</p> <p>9. “Meu sonho é fazer um personagem <i>Pokémon</i> no teatro e ter plateia cheia.” Luis Felipe</p> <p>10. “Fazer o papel da <i>Ariana Grande</i>.” Mariana Lis</p> <p>11. “Interpretar alguém na neve.” Amanda</p> <p>12. “Fazer um caçador de <i>trolls</i> no Teatro.” Augusto</p> <p>13. “Fazer uma pessoa no Paraíso.” Maria Eduarda</p> <p>14. “Fazer Harry Potter no Teatro.” Guilherme Leal</p>	<p>2. “Ter uma peça com um tema: Não brigue com o colega.” Felipe Albuquerque</p>
--	--	---

Fonte: Autoria Própria

Nesse processo de tabulação dos sonhos dos alunos, acabei me dando conta que as próprias categorizações por mim estabelecidas, a fim de organizar a coleta, já forneciam informações-chave, conceitos de abordagem e de conteúdo que poderiam guiar a dramaturgia e a encenação: falar sobre o fazer teatral (conteúdo), com elementos de música na cena (abordagem); do ponto de vista estético conter a abordagem fantástica (seja através do personagem e/ou da encenação; e por fim elencar depoimentos (conteúdo e abordagem) como elementos da história de vida dos alunos (conteúdo e abordagem).

Essa categorização dos conceitos de abordagem e conteúdo, apesar de parecer arbitrária, foi levada em conta diante do desejo de abarcar ao máximo a pluralidade de material levantado. A análise desses materiais garante uma visão privilegiada sobre a criação artística, visto que nesses documentos estão registradas as escolhas,

as dificuldades, toda instabilidade que permeia um processo criativo, sensibilizando o olhar sobre a obra.

Os depoimentos e elementos de histórias de vida dos alunos acabaram sendo os pontos que contemplavam com mais versatilidade, seja como forma estética ou conteúdo de cena. Ao constatar na tabela que a coluna referente as histórias pessoais tinham poucas informações, resolvi retomar a rodada de sonhos em busca de mais material relacionado aos aspectos dos desejos de realização pessoal.

No terceiro momento de coleta de informações dos sonhos, resolvi trocar o termo “sonho” por “desejo” na condução do processo, pois percebi que com as crianças, a noção de desejo era mais próxima de uma realização pessoal possível do que a de sonho, que apresentava um chamado para questões mais etéreas e fantásticas, mais presentes na rodada anterior. Outra observação importante é que esse desejo não necessariamente devia se relacionar com o conteúdo teatral, e sim com algo mais pessoal e íntimo.

Nesse momento também incluí como requisito ser um “desejo realizável” e para isso, devia atender a três fatores de modo simultâneo: favorecer o crescimento pessoal; que fortaleça grupos e comunidades; e que seja sustentável, que permita que outras gerações de pessoas também possam sonhar. Esses fatores são adaptações da proposta *Dragon Dreaming* no que diz respeito as condições para que um “sonho” seja realizado.

Inspirada na ficha técnica original, foram propostas as condições:

**Qual a sua principal vontade de realização hoje?
O que você poderia fazer, em até uma semana, para te aproximar desse desejo?**

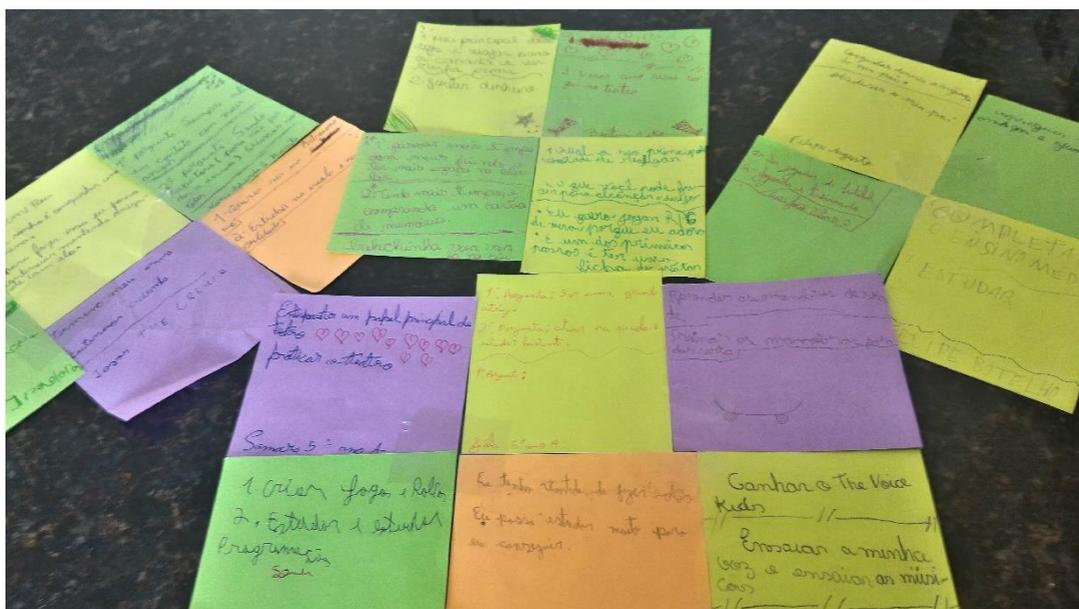
Condições do desejo:

- Favorecer um crescimento pessoal;
- Ajudar a formar grupos, fortalecer comunidades;
- Ser um desejo sustentável para o mundo, que não impeça ou dificulte o desejo de outros.

(Perguntas entregues em grupos de alunos. Elaboração própria).

Os alunos, em grupos, receberam as perguntas num papel e após eu explicá-las, responderam individualmente numa folha de *post-it* distribuída para cada um, como na imagem abaixo.

Figura 10 - Post-its: Qual a sua principal vontade de realização hoje?



Fonte: Acervo pessoal

Seguem abaixo as respostas dos alunos transcritas e categorizadas conforme a sua natureza:

Tabela 3 - a 2^o rodada de sonhos

Desejos relacionados a profissões	Desejos relacionados a relacionamentos / mudança de comportamento	Desejos relacionados ao consumo de serviços	Desejos relacionados a uma meta pré-estabelecida
1. "Ser astronauta." Luis Felipe	1. "Ter mais amigos e ajudar as pessoas." Luiza	1. "Ir para Disney." Isadora	3. "Aprender a jogar RPG de mesa." Cauê
2. "Ser astrônomo." Felipe Albuquerque	2. "Ficar sempre perto dos meus amigos." Maria Eduarda	2. "Ir para o Canadá." Arthur	4. "Aprender a falar japonês." Guilherme Leal
3. "Fazer robôs." Akin	3. "Conquistar a confiança de meu pai." Augusto		5. "Aprender a construir um avião." André
4. "Criar jogos." Samir	4. "Ter mais tempo com meus amigos." Yasmin		6. "Aprender manobras de skate." Amanda
5. "Ser um jogador de futebol." João Victor			7. "Ganhar o <i>The Voice Kids</i> ." Mariana
6. "Cursar Direito." Guilherme Reis			8. "Sonho em passar na Escola do Exército." Ludmila
7. "Ser uma grande atriz." Júlia			9. "Virar uma sereia na peça." Beatriz
			10. "Completar o Ensino Médio." Felipe Botelho

Fonte: Autoria Própria

Na tabela podemos visualizar desejos mais ligados ao exercício de uma profissão, a necessidade de ter bons relacionamentos (família, amigos), desejos relacionados ao consumo de serviços e desejos conectados com uma meta prévia, como aprender uma língua nova ou fazer uma seleção. Além do desejo, foi colocada uma pergunta: “O que você pode fazer agora, no espaço de uma semana, que pode auxiliar para atingir o seu sonho?” Essa pergunta foi pensada como um modo de estimular a cada um deles a dar um passo em direção a realização, criar uma estratégia mental para visualização das etapas de realização dos próprios desejos. Acredito que essa pergunta fez com que os desejos se tornassem mais próximos de serem viáveis em nossa realidade, diferenciando um pouco da rodada de sonho anterior.

A indicação seguinte, de produção criativa, foi ler os desejos em grupo, criando estratégias de conecta-los entre si, mas como se eles já tivessem sido realizados no passado. Após a leitura, eles tinham que compartilhar a sensação de ler os desejos conectados no passado para turma. Em seguida, o grupo deveria dramatizar a narrativa em uma cena curta e perceber as alterações da narrativa entre a leitura e a dramatização.

Essa indicação de ler como se estivesse no passado, oriunda da metodologia *Dragon Dreaming*, pressupõe que ao ler um sonho como se já o tivesse realizado, causaria em que lê a sensação de motivação e proximidade com o sonho, como se realizá-lo fosse mais possível do que antes da experiência de leitura. Além disso, com essa atividade é possível ter a dimensão dos sonhos das crianças, o que revela de um modo sutil uma simplicidade ligada a materialização.

O filósofo Gaston Bachelard diz em “A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria” que “[...] A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são sonhos das substâncias orgânicas.” (2014, p. 09). A materialização mencionada por Bachelard diz respeito a capacidade de construir imagens materiais primordiais ligadas às vontades simples.

O material colhido nessa rodada foi utilizado na encenação como um momento de quebra da quarta parede e da linearidade da história a ser contada para que cada aluno revelasse os sonhos pessoais na peça. O mote poético da cena era que os sonhos de cada pessoa a torna singular no mundo. Para realizar essa transição, uma

música criada a partir de exercício de improvisação sobre os personagens, com melodia construída pelos alunos e letra por mim, costurava as passagens das cenas.

O que você quer?
O que você sente, o que te faz diferente?

(Letra de vinheta musical composta pelos alunos para abertura do Bloco dos Sonhos)

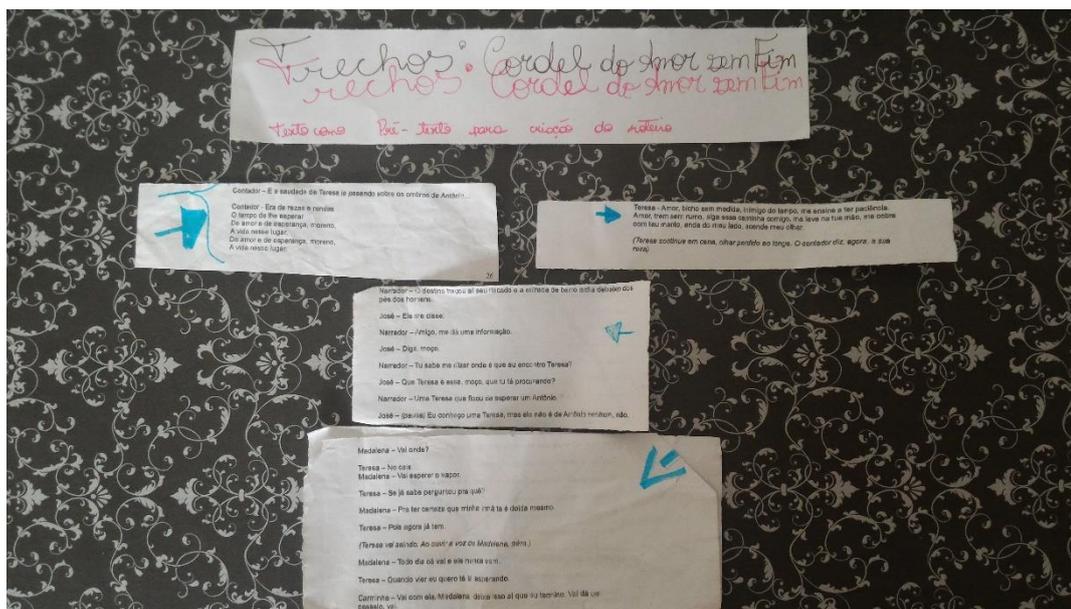
Todos os alunos atores puderam, em cena, trazer a importância de dizer os próprios sonhos e manifestar seus desejos em relação ao futuro, de um modo coletivo e afirmativo na peça.

3.3.2 Texto como pré-texto

O termo pré-texto foi sugerido por Cecily O'Neill e se refere a utilização de recursos como mitos, trechos de texto poéticos, narrativos, músicas, imagens que atuem como impulsionadores da ação dramática. Segundo Beatriz Cabral, o pré-texto pode “[...] indicar como o contexto dramático é ativado – uma palavra, um gesto, uma locação, uma história, uma ideia, um objeto, uma imagem, tanto quanto um personagem ou um texto, podem dar início ao processo.” (2008, p. 288).

Cabral ainda diz que a importância do uso de um pré-texto se conecta sobretudo com a ação e para isso ele deve ser trabalhado pelos participantes para que o caráter de exploração do processo e ou da narrativa seja garantido.

Figura 11 - Trechos selecionados do texto *Cordel do Amor sem Fim*



Fonte: Acervo pessoal

Pequenos trechos das cenas iniciais da obra original *Cordel do Amor Sem Fim* que ofereciam abertura para construção de novas narrativas foram dispostos para turma dividida em grupos. Os trechos escolhidos correspondiam a um recorte de diálogo que revelasse características de cada um dos personagens (Teresa, Madalena, Carminha e José). A seleção dos trechos partiu da identificação de diálogos entre as personagens que favoreciam a abertura de criação de novos contextos e situações dramáticas não atreladas a história original, pois eles, os alunos, não a conheciam. Além dos trechos de textos, propus uma sequência de perguntas relacionadas aos personagens: em qual a situação/problema os personagens poderiam estar inseridos e como os alunos poderiam sugerir soluções para eles? A sugestão era encenada pelos grupos e apresentada para a turma.

As soluções propostas apresentavam um entrecruzamento de alguns elementos perceptíveis no pré-texto, como o fato da história se passar no Nordeste e na cena o personagem ter um sotaque – com novas percepções da situação em que aquele personagem estava inserido. A personagem Teresa que, no texto original, esperava o seu amor voltar para busca-la, em umas das proposições de cena dos alunos tinha esperança de sair da sua cidade natal para ser dançarina. O que modifica a forma de olhar da personagem e consequentemente de toda a narrativa.

3.3.3 Pacote de estímulos

Em um outro dia da aula, quatro caixas são dispostas com objetos e curtas informações sobre cada um dos personagens. Cada grupo se responsabiliza por desvendar uma história através dos objetos. Qual a história por detrás de cada caixa? O que ela revela sobre cada personagem? Em seguida o grupo ordena um conjunto de situações que possam responder as perguntas em forma de uma curta história. As histórias criadas eram encenadas pelos grupos.

O pacote de estímulos compostos é oriundo do drama como método de ensino, prática teatral que tem no seu cerne a utilização de diferentes recursos como textos, imagens, temas, objetos, espaços de ambientação que propiciem o desenvolvimento de um processo de ações dramáticas. Esse processo pode favorecer ou não a construção de um produto cênico final. John Somers, um dos principais pesquisadores do método nascido na Inglaterra, em seu texto “Narrativa, drama e estímulo composto”, traduzido por Beatriz Cabral, diz que

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo – o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana. Aqui reside o segredo da criação de um estímulo composto. (SOMERS, 2011, p. 179)

Segundo SOMERS (2011), as caixas devem ter objetos que se relacionem com cada elemento da história, estabelecendo conexões entre si que não sejam nem óbvias e nem distantes, e a partir do fluxo dessa rede de relacionamentos possa surgir a narrativa. O conteúdo de cada caixa é montado com objetos que tem relação com cada elemento de uma história única e é a partir dessa história que será criada uma narrativa. A caixa de estímulos traz sempre um elemento que pertenceu a alguém, ao passo que cada objeto traz pistas de como seria essa pessoa. Cada elemento na caixa se conecta com outro, mas não de uma forma óbvia, o que fomenta um ambiente de mistério e investigação, o que se torna motivador para construção dessa história.

De modo mais operacional, as caixas foram organizadas de acordo com cada um dos quatro personagens extraídos da história original: Madalena, Carminha, Teresa e José. Os elementos incluídos eram objetos que se relacionavam com características dos personagens e alguns registros textuais como um bilhete, uma receita e frases que se relacionavam (mas não repetiam) as propostas dos alunos das

aulas anteriores com os pré-textos. Os alunos sabiam que as caixas pertenciam aos personagens, mas não sabiam a qual e qual história por trás da caixa.

Na caixa de Teresa, por exemplo, continha entre alguns dos objetos uma pena de ave e um pedaço de um programa de divulgação de um espetáculo de teatro, que conectam a proposição resultante do pré-texto.

Figura 12 - Pacote de estímulos de grupo – Caixa de Teresa



Fonte: Acervo pessoal

Alusões poéticas foram feitas pelos alunos aos objetos: a pena como símbolo da liberdade, da vontade de Teresa viajar e ganhar o mundo e o programa de teatro como meio para atingir essa liberdade. As histórias encenadas pelos grupos já apontam para ordenação mais complexa da estruturação dramática, como nas particularidades das situações-problema dos personagens. Era necessário conectar as novas histórias das personagens para se ter uma ideia geral da narrativa. E assim, iniciamos a investigação e construção da narrativa geral.

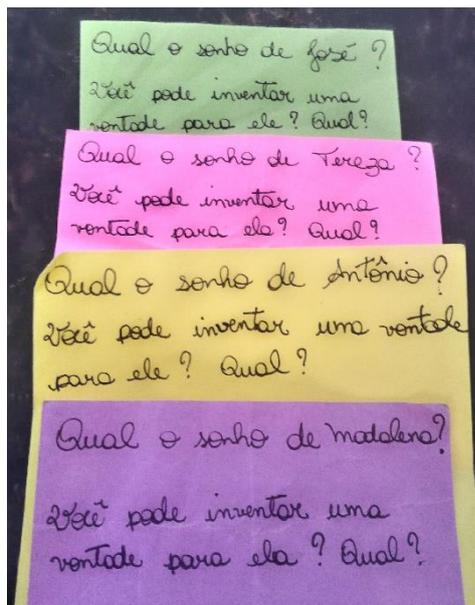
Sinopse aberta da obra a partir da criação de narrativas com “O que, Quem, Onde”, indicadores de dramaturgia presentes nos jogos teatrais organizados por Viola Spolin:

Teresa é irmã de Madalena e moram juntas. Elas sentem falta de algo pra realizar. Teresa tem um grande sonho, Madalena já perdeu as esperanças. José acha que só pode realizar o sonho dele se for com Teresa. Teresa conhece outra pessoa, que acaba a inspirando a seguir o seu grande sonho. Madalena aconselha José a descobrir o que realmente ele almeja sem precisar de Teresa. José tenta sonhar junto com Teresa, não consegue e acaba atrapalhando a vida dela.

Teresa fica arrasada, que deixa José arrasado, que deixa Madalena indignada. Madalena pede a Teresa que não desista de sonhar por um motivo. Madalena se percebe voltando a sonhar, e, sem querer, inspira José e Teresa, que volta a sonhar. Todos se tornam felizes e esperançosos. (Sinopse adaptada modificando as razões dos personagens).

Para criação de uma sinopse da história foram mantidos os personagens eixo da história original, modificando as motivações de cada personagem a partir da pergunta: qual seria o sonho de cada um deles nessa história? Cada grupo recebia uma pequena sinopse escrita num papel com indicação de tempo (se ocorria nos tempos atuais ou algum tempo do passado) a partir da recriação da história e dos conflitos entre os personagens, com base nos sonhos de cada personagem. Cada grupo propôs uma versão para a história de acordo com a sinopse e improvisou uma cena a partir dela.

Figura 13 - Perguntas sobre os sonhos



Fonte: Acervo pessoal

A partir dessa experiência, foi feita por mim, em comum acordo com o coletivo, a seleção das proposições mais coerentes com a trajetória de investigação dos personagens e os direcionamentos para reconstrução dramatúrgica ficaram mais fáceis de serem visualizados. O mote dessa reconstrução foi o entendimento que as situações de conflito da história se baseavam na realização ou não dos sonhos criados para esses personagens. Dessa sinopse surgiram as seguintes situações: Teresa

queria fazer teatro e viajar; Madalena se considera velha demais para realizar o seu sonho e tem medo de sair de casa; Carminha não investe nos seus talentos culinários como deveria; José sonha em casar e morar com Teresa.

Algumas trajetórias dos personagens se assemelham com as do texto original, como as de Madalena e José, no entanto foi possível perceber outras abordagens interessantes nesse processo de recriação. Durante a intervenção dos alunos na recriação das histórias a partir dos sonhos de Teresa e de Carminha, foi possível identificar que existiu uma dimensão coletiva, cultural e ao mesmo tempo pessoal do olhar criador dos alunos, presente especialmente no uso de referências *pop* e de quadros de programas televisivos (em que há um apelo assistencialista na realização do sonho de algum telespectador) e de *reality shows*. Revisando os sonhos individuais, alguns já sinalizam essas mesmas referências, mas em outro âmbito, o mais pessoal. Uma das alunas sonhava em ganhar o *The Voice Kids*¹⁶, por exemplo. As proposições de cenas para os sonhos, na altura desse processo, partiram dos resultados das articulações entre os sonhos pessoais e os coletivos, tornando as narrativas mais complexas e com mais detalhes e nuances. A Teresa recriada na história, a partir desse momento, sonhava em ganhar o mundo dançando e interpretando; Carminha, a irmã que cozinhava os sonhos iria ganhar o programa *MasterChef*¹⁷.

3.3.4 Música

A música, que já tinha sido pontuada como componente de abordagem na criação da coleta dos sonhos iniciais dos alunos, foi pensada como elemento para criação de pequenas vinhetas de cada personagem. Essas vinhetas melódicas e percussivas criadas pelos alunos acabaram por compor a introdução da peça, dos elementos de fantasia e de quebra da linearidade da história. Para isso, foi criado um grupo de personagens chamado “cantador”, um tipo de narrador responsável por ser um condutor de informações (fantásticas em sua maioria).

¹⁶ Programa televisivo do formato reality show de competição de crianças e adolescentes cantores.

¹⁷ Programa televisivo no formato reality show de competições culinárias.

Na presença dos “cantadores” a história entrava em suspensão, e se conectava com detalhes não previsíveis na dramaturgia, como o momento em que cada aluno, quebrando a quarta parede, revelava um sonho particular para a plateia; ou o compartilhamento da receita de um sonho de padaria e do chá de Artemísia (popularmente usado por quem tem dificuldade de lembrar dos sonhos); ações que trazem informações sobre a noção de sonho em diferentes perspectivas.

As cenas foram fruto de uma experimentação sonora, geradoras de imagens. Nesse momento, foi possível perceber a “capacidade sinestésica do ator de traduzir, corporalmente, imagens sonoras em imagens cênicas.”, segundo Jussara Trindade¹⁸, professora de teatro e música da UNIRIO e integrante do grupo carioca Tá Na Rua. O trabalho com as músicas, no grupo, tem fundamentação na construção da cena, “tornando-se o estímulo sonoro ideal para improvisações coletivas, devido às imagens sonoras que evocam de forma imediata nos participantes” (TRINDADE, 2008, p. 04). As experimentações com as vinhetas sonoras pode se aproximar do que é feito com as músicas no grupo citado, despertando sensações, estimulando a imaginação para cena além das vinhetas se tornarem um elemento importante na encenação e dramaturgia.

O processo de criação das vinhetas musicais revelou aspectos interessantes acerca da criação, no que diz respeito ao aproveitamento do material criativo deslocado do seu contexto original. A orientação de criação das vinhetas partia, a priori, de representar uma musicalidade para cada personagem, de acordo com o nome e características, investigando as possibilidades sonoras do próprio corpo (percussão corporal) e da voz. Assim foram criadas quatro vinhetas em grupo, que musicalmente causavam uma grande mobilização coletiva e bom potencial cênico em quase todos os alunos que estavam em cena cantando e tocando com seus corpos. No entanto, a função de representar os personagens da criação perdia efeito na cena e não fazia sentido com o projeto de narrativa em processo. Me faz lembrar do processo de criação musical das cenas com os atores da Companhia do Latão, em que o diretor musical Martin Eikmeier, em entrevista a Stella Fischer, compartilha detalhes da rotina de trabalho do grupo:

¹⁸ Professora Dra. pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em muitas situações, improvisos eram propostos por atores eram acrescentados de música, também improvisada, ou mesmo esboçada durante a preparação das cenas. O material gerado nessas ocasiões era ora aproveitado, ora rejeitado, ora utilizado em contexto distinto do qual surgiu. (EIKMEIER apud FISCHER, 2010, p. 208)

No desejo coletivo de não as descartar do processo, as vinhetas ganharam uma letra composta por mim e acabaram se tornando um dos principais recursos de transição entre as cenas de narrativa linear para as de narrativa fantástica. Em virtude disso, o personagem dos “Cantadores” adquiriu mais importância em função da potência cênico-musical das vinhetas.

3.3.5 Jogos teatrais e improvisacionais

Categorias como jogos de observação, jogos de memória, jogos sensoriais, jogos de aquecimento, agilidade verbal, comunicação não-verbal etc. ampliam o limite tradicional da situação de aprendizagem, levando o aluno a adquirir habilidades de processo ao trabalhar com um sistema de percepção e comunicação que rompe a linearidade da forma discursiva. (KOUDELA, 2017, p. 44-45)

Os jogos teatrais e a improvisação tiveram importante função tanto no processo de integração entre os alunos, de criação e montagem do roteiro quanto nos ensaios, tendo adquirido um caráter de criação e manutenção do processo. Os jogos teatrais aqui referidos se baseiam na ordenação dramática proposta por Viola Spolin (2015): Onde (lugar/ ambiente); Quem (personagem/relação); O Que (atividade/ ação). O grupo trabalha em função do Foco, que é objeto de concentração do jogo, em que há mobilização de todos e o professor é o mantenedor dessa atenção durante o jogo.

Uma situação curta com os personagens da história era apresentada e em seguida era solicitada uma improvisação dos grupos de alunos que contivesse uma proposta de resolução da situação. O objetivo era fomentar improvisações mais estruturadas, ou quase cenas, o que confirma a improvisação como um importante aspecto propositivo na construção por meio do “dramaturgismo”.

A partir do uso de jogos teatrais foi possível reconstruir as relações entre as personagens na adaptação do texto original, visto que, já munidos dos outros recursos prévios utilizados como sinopse adaptada e pacote de estímulos, por exemplo, os

grupos apresentavam nas proposições produções de cena em que as relações entre os personagens já apareciam mais complexas. E foi também a partir da utilização dos jogos teatrais que foram se delineando quais atores fariam as personagens.

Em uma das proposições de jogos teatrais, os alunos se agruparam em uma roda. Cada integrante da roda deveria propagar um movimento com som (“Yá!”) previamente combinado, até que, seguindo uma sequência de integrantes, esse movimento voltasse para a pessoa que o iniciou. A seguir, outro movimento foi criado, mas com outra qualidade, a de mudar o sentido da sequência do primeiro movimento (“Rondom!”). O exercício, entre a fluidez do primeiro movimento e a quebra que seguia o segundo movimento, permitiu o surgimento de elementos utilizados mais adiante, transformados em “concordância corporal”, em que o aluno devia seguir ação do seu colega próximo e “negação corporal” em que o aluno bloqueava a ação do colega. O jogo, ao buscar essas qualidades de fluidez e quebra de sequência, foi importante para a construção dos corpos das personagens nomeadas a partir das características já conhecidas e propostas pelos alunos nas atividades anteriores.

No entanto, os jogos teatrais e improvisacionais foram especialmente preciosos para a encenação na presença dos elementos de fantasia do roteiro com os cantadores. Em umas das improvisações, por exemplo, foi proposto a construção de uma receita culinária para o sonho que, a priori, era sonho doce de padaria, mas que na história seria feito por uma das personagens. No entanto, o grupo utilizou a forma da receita para elencar quais seriam os possíveis ingredientes para “sonhar”: “farinha de inspiração”, “pitada de vontade” e “achego morno” foram alguns dos elementos criados pelo grupo, outros adicionados por mim na versão final do roteiro. A cada momento em que um elemento era apresentado, os atuantes agiam como se tivessem se deliciando com o doce sonho, mas também com a doçura do sonhar. A produção que partiu do jogo, se manteve quase completamente como cena no espetáculo.

Em outra cena, *O chá de Artemísia*, narrada e interpretada pelo mesmo grupo de cantadores e de personagens, já partia de uma informação que estruturava a improvisação. De acordo com os saberes populares, o chá da planta Artemísia tinha fama de causar sonhos lúcidos em quem o toma. Com esse mote, o grupo de cantadores deveria relacionar os sonhos dos personagens com a informação do chá, que desencadeou em um dos conflitos da história de melhor resolução cômica da peça (quase sem nenhum diálogo, inclusive). A resolução foi completamente inesperada e

o foco da cena estava bem estabelecido, fruto do jogo da contracena. É como argumenta Pupo citada por Carmela Soares em *Pedagogia do Jogo Teatral*:

Ambos, o jogo teatral e o jogo dramático, [...] prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar e apresentam propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, que permitem a formulação pelo próprio grupo, das situações, temas, desejos, que quer trazer à tona. Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e responder a atos cênicos, mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros, ambiente, relações essas que implicam em intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios. (PUPO apud SOARES 2010, p. 22)

Nessa situação, é interessante atentar para a importância de prezar a qualidade do estado de jogo, e que se relaciona diretamente com a postura do professor que está observando o engajamento dos atuantes, que dá instruções provocadoras e não autoritárias, que garante um espaço de liberdade mesmo numa condição mais estruturada. O jogo partia de uma andança coletiva dos alunos. Um dos alunos devia lembrar alguma coisa importante e tinha que convencer os outros a fazerem essa coisa junto com ele, mas só poderia utilizar gestos para se comunicar. Inicialmente com o corpo inteiro e mais adiante somente com expressão facial. Em uma rodada, a cada vez que alguém tentava se comunicar, o aluno dava um salto e finalizava numa mesma “pose”. A partir dessa atividade foi acordada a partitura corporal das cenas coletivas dos sonhos, em que cada um saltava, contava seu sonho pessoal e finalizava com essa “pose”. Segundo Spolin (2015), os jogos teatrais são responsáveis por estabelecer uma conexão entre experimentação e técnicas teatrais em função de uma presença cênica mais fluida, favorável à ação espontânea.

3.4 A RELAÇÃO DRAMATURGIA – ENCENAÇÃO

É notório que, ao acompanhar esse processo, dramaturgia e encenação encontram-se totalmente imbricadas, especialmente pelo fato de minha função ser a de professora-dramaturgista no contexto escolar já discutido. Toda atividade de produção criativa é vista como potencial cênico-dramatúrgico, de um jogo teatral a um depoimento. Em cada aula eu fazia o possível para registrar o máximo de informações

discutidas e as ideias-chave das improvisações dos alunos, pois sabia que as novas possibilidades de caminhos da adaptação estavam sempre sujeitas a surgir e que também contribuiriam para encenação. Segundo Stela Fischer, num processo mais horizontalizado de criação, há uma correspondência mais próxima entre a escritura dramática e a escritura cênica (2010, p. 195). O processo em sala de aula inicialmente pressupunha a mesma correlação entre dramaturgia e encenação, mas o compromisso com o tempo pedagógico e o contexto da turma fez com que a demanda da finalização do roteiro fosse urgente para que não inviabilizasse o espetáculo.

Sim, era preciso definir o roteiro para dar seguimento a estruturação da montagem do espetáculo. Estruturar não significa apresentar um texto para ser decorado pelos alunos, mas sim delinear a narrativa de modo que a partir da apropriação do texto, ele possa interferir e modifica-lo, de uma maneira condizente com o processo de criação.

A encenação do espetáculo acabou tendo que contemplar diversas demandas bem típicas do trabalho no ensino de teatro na escola, como a necessidade de incluir quase totalidade de alunos da turma (ou seja, vinte dois alunos). Era de costume nas experiências de adaptação anteriores a criação de personagens secundários na história para atender a demanda de um personagem por aluno, o que por si só já configurava num imenso esforço criativo e logístico do professor. Como buscarei me aprofundar nesses questionamentos acerca dessa tradição de construção de espetáculos na próxima seção, darei seguimento as escolhas da encenação me detendo aos personagens.

A quantidade pequena de personagens (somente quatro) na história fez com fosse decidido, desde o início do processo, ter mais um ator por personagem, o que significava ter um sistema de atores-curingas¹⁹. Então havia três alunos para cada personagem. Eram Teresas, Carminhas, Madalenas e Josés, e foram organizados três núcleos com um personagem de cada grupo. No Núcleo 1, por exemplo, interagiram a Teresa de Julia, a Carminha de Samantha, a Madalena de Ludmila e o José de Diego. Todas as cenas desse núcleo seriam com esses mesmos alunos. A

¹⁹ São atores que preparam para dividir a representação cênica de uma mesma personagem em um espetáculo.

troca de núcleos criava uma dinâmica de atenção e jogo em que os alunos deveriam se organizar com seus colegas de cena e estar atentos para as trocas de atores. Essa experiência se relaciona com o que diz Carmela Soares acerca do jogo teatral contemporâneo em sala de aula:

Como resultado do trabalho realizado ao longo de todo o curso, verifico que durante algumas improvisações os alunos incorporaram livremente a dinâmica do jogo teatral contemporâneo, contracenando com o público, fazendo da cena um local de participação e criação coletiva, onde um mesmo personagem pode ser representado por diferentes alunos, pela exploração dos diversos espaços da sala, pela multiplicação de gestos de uma mesma partitura cênica. (SOARES, 2010, p. 84)

A construção coletiva dos códigos gestuais e de voz dos personagens trouxe provocações interessantes para sala de aula no sentido de proporcionar a experimentação de diferentes visões dos alunos acerca do mesmo personagem e a escolha de elementos unificadores entre os atores que marcam a construção da personagem: um caco de texto que se repete; o figurino; uma postura corporal.

Além dos personagens “nomeados”, na história original havia o “narrador”, que se aproximava da concepção do narrador-épico, sob a forma de personagem, era responsável por comentar os fatos e conduzir as transições de tempo da história. E por fim foi criado o personagem “cantador”, que era responsável pela condução dos momentos fantásticos de quebra da linearidade da história e acrescentava informações curiosas sobre a noção de sonho. Os alunos cantadores eram os que tinham mais envolvimento com as vinhetas e os alunos narradores eram os que, nas improvisações, tinham uma relação mais direta com público, que dividiam a cena com ele. Como achamos interessante manter esse aspecto em evidência, mantivemos seis alunos como narradores e cinco alunos como cantadores. Esses aspectos dialogam claramente com a observação de PUPO (2010) sobre relação entre número de jogadores e narração:

Frequentemente em teatro, a função narrativa é reservada a um único ator. Em nosso trabalho experimentamos uma modalidade particular para a relação entre jogador e o papel: vários jogadores assumir a narração, na perspectiva de colocar em evidência essa instância. [...] O momento da troca entre ele correspondia sempre a um olhar que o jogador em atuação lançava ao jogador que encadearia a narração seguida. (PUPO, 2010, p. 80)

A estruturação do roteiro dramatúrgico foi possível a partir das improvisações e das produções dos jogos teatrais, dos estímulos com objetos e músicas e das minhas

anotações a cada aula, na tentativa de ordenar as ideias e cenas que mais marcaram o processo e que tinham sentido com a proposta temática “Sonho”. Desse modo, a estrutura do roteiro tinha uma história que foi adaptada coletivamente, contada e comentada pelos narradores e personagens e as cenas de fantasia provocadas pelos cantadores. O roteiro proveniente dessa colagem e cruzamentos de textos, pretende uma interconexão entre diferentes perspectivas de abordagem sobre “sonho” apresentando uma pluralidade de sentidos e estilos cênicos.

De modo geral, as cenas eram divididas em núcleos com os personagens nomeados e as abordagens mais coletivas com os “cantadores” e “narradores”. Assim, durante o espetáculo o espectador era conduzido a acompanhar os momentos da história contada com os personagens nomeados e narradores e da fantasia (receitas de doce e o chá de Artemísia) pelos cantadores, como informações que chegam de forma onírica na cena.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MONTAGEM: ESTRANHAMENTOS

Após dedicarmos oito encontros do cronograma, nos meses de julho a agosto, para experimentar e improvisar as cenas com a turma, na primeira semana de setembro estava prevista a leitura do roteiro adaptado. No entanto, para iniciar os ensaios, é procedimento da escola aprovar os textos com a direção e coordenação antes de imprimir a versão final para entrega aos alunos. Esse processo de aprovação foi demorado e o roteiro final só pode ser entregue aos alunos no início de outubro, praticamente um mês após o previsto.

Aproveito para pontuar que, mesmo sendo uma escola que se orienta pela noção construtivista de aprendizagem, é notório perceber as noções de controle tipicamente comuns no ensino tradicional de instituições educacionais privadas. A autonomia do professor nessa ocasião é limitada por essa dinâmica de aprovação de textos da escola.

Para que os ensaios não fossem suspensos, resolvi, por minha conta e risco, imprimir roteiros parciais para turma, sem a cena final, numa quantidade que não fosse individual, para que a relação com grupos e a improvisação fossem o mais orgânicas possível. Sem essa atitude não seria possível se comprometer em viabilizar uma apresentação teatral ao fim do ano. São os ajustes típicos do processo de criação na

escola, mas que pedem reflexões sobre a que custo manter proposta de montagem com os alunos, nessas condições, pode ser significativo nas aulas de teatro. Nessa altura, em virtude das improvisações, os grupos já estavam inclinados aos possíveis personagens que representaria. No entanto, alguns alunos já aguardavam o texto com a expectativa de quais personagens fariam de fato e de como seria arrematado o final da história. Esse aspecto foi percebido em uma das falas dos alunos, na roda de avaliação, ao fim do processo:

Uma coisa que foi difícil [do processo de criação] foi que deram o texto final muito tarde. Porque isso atrasou as coisas. Mas a nossa competência que fez ela ser boa. (Felipe Augusto - depoimento transcrito da roda de avaliação em 06/12/18)

Professora, quando a gente vai ter a peça inteira “de verdade”?

(Guilherme Reis - depoimento transcrito em caderno de bordo em roda de avaliação da aula de 20/09/18)

Outros alunos, assim como Felipe e Guilherme, me questionaram ao longo do processo sobre a presença do texto impresso. Eles alegavam, em rodas de avaliação, a impressão de que as produções (improvisações) eram divertidas, mas não viam como cena “real” da peça. A ideia por detrás das falas era de que o ensaio só se daria de fato quando o texto individual deles estivesse em mãos.

Carmela Soares diz que no ambiente escolar o texto teatral

[...] ainda contém o estatuto da verdade, os alunos ficam presos as palavras. Observa-se que durante a improvisação a tentativa dos alunos se limita a lembrar o texto, sem que haja nenhum envolvimento com os colegas e com o ambiente [...] (SOARES, 2010, p. 121).

Nesse sentido, durante o processo de criação evitei ao máximo que os alunos estivessem com o texto na mão para que não decorassem as falas e sim que o utilizasse como um guia da história. Por isso a escolha por não imprimir para cada aluno, e sim uma quantidade por grupos que pudesse ter uma rotatividade de uso entre os integrantes. Assim mesmo, era uma indicação para estar sempre em alerta, pois algum integrante menos avisado e mais acostumado com os trabalhos dos anos anteriores, focaria sua atenção em memorizar as falas ao invés de se conectar somente com a situação do texto e criar coletivamente.

Como a tradição de montagens de teatro na escola está muito atrelada a adaptação teatral dos textos literários que eles já conheciam, e por estarem acostumados a montagens em que o professor dirige as movimentações dos atores,

o processo do *Cordel do Sonho sem Fim* acabou causando uma estranheza no entendimento deles. Alguns alunos, durante as rodas de avaliação ao final das aulas, se preocupavam também com a possível divisão de personagens definida e não individualizada. Ou seja, o entendimento da montagem da peça ainda era atrelado ao texto em mãos, físico, que eles levam para casa para estudar e “decorar” as falas de seus personagens individuais. Sobre isso, Carmela ainda relata que

Muitos alunos solicitam prematuramente que um texto escrito seja ensaiado, decorado, marcado e colocado logo em cena para outras pessoas assistam. – Professora a gente podia arranjar um texto de novela e fazer aqui na sala. – Professora, a gente podia “fazer teatro mesmo”. “decorar um texto e apresentar”. Este tipo de solicitação é frequente na escola e expressa o desejo de professores, pais e alunos em geral. Esta prática, porém, tem se mostrado infecunda, pois ressentido de uma abordagem criativa do texto em função da cena, privilegiando o conhecimento intelectual e conceitual em detrimento da descoberta ativa do corpo e do texto no espaço. (SOARES, 2010, p. 121)

Por mais que se proporcione um processo com uma gama de abordagens metodológicas que valorize a investigação, a descoberta da narrativa em processo, a improvisação, a proposição na cena progressivamente nas aulas, a memória do que era “fazer teatro”, para os alunos ainda havia uma expectativa pelo trabalho convencional com o texto dramático ditado pelo professor - as falas decoradas, a distribuição privativa de personagens, o posicionamento das cenas. E é compreensível, diante de uma trajetória de quatro a cinco anos na escola (muitos deles chegaram na escola nas turmas do ensino infantil), incorporando um modo de montagem teatral que é centrado no texto. Além dessa memória, acredito ter havido uma ansiedade, comum em narrativas em processo, de saber como seria o final da história.

Mesmo com o esforço em trabalhar de um modo em que a prática fosse estimuladora e que estivesse em constante diálogo com a presença criativa e improvisacional dos alunos, a herança do texto ainda era bastante presente. Mas diante de um planejamento com margens de tempo de criação, montagem e ajustes muito estreitas, resolvi organizar uma adaptação parcial para que fosse possível tornar o resultado viável. Essa tensão qualidade do processo versus viabilidade do produto foi uma constante e pretendo discorrer sobre esse aspecto posteriormente. Mas senti o quanto é importante estar ciente dos percalços desse modo criação no espaço

escolar, no sentido de buscar uma resiliência a partir do fomento do estado de jogo, de uma atitude proativa nos momentos de intempéries.

O segundo estranhamento se deu a respeito justamente da divisão de personagens. Em *Cordel do Sonho sem Fim* havia cinco personagens preservados da história original: *Teresa, Carminha, Madalena, José* e o *Narrador Comentador*; e foram criados *Cantadores*, condutores das cenas fantásticas, como já foi dito, no intuito de contemplar a demanda da quantidade de alunos.

Em uma das rodas de avaliação da aula, ficava claro em alguns alunos, especialmente os que já tinham mais intimidade e desinibição nas aulas, que havia o desejo de ter um personagem exclusivo e que protagonizasse a história, o que dentro dessa proposta é praticamente inviável. Talvez porque os alunos que mais se afinavam com o fazer teatral já vinham de uma trajetória ao longo dos anos em que assumir personagens protagonistas nas peças teatrais era normal, criando uma expectativa de “destaque individual” na obra.

Aliás, é percebido que no cenário do ensino de teatro em instituições privadas, as apresentações teatrais de final de ano causam um grande “frisson” nos alunos e especialmente nos pais, que desejam ver seus filhos em destaque na cena. Em algumas instituições é permitido que os pais possam interferir no processo de divisão de personagens do professor de teatro, exigindo que seu filho ou filha tenha mais ou menos participação na história (eu já vivenciei essa experiência em uma outra unidade escolar), o que me faz pensar como a relação de processo criativo versus produto cênico acaba dando uma importância extrema ao produto cênico a ser mostrado, com seus personagens e efeitos em detrimento do processo criativo galgado no dia-a-dia das aulas, onde se percebe os desafios propostos a um aluno tímido, por exemplo, que a partir de uma oportunidade e cooperação dos colegas pode se desenvolver. Marcia Strazzacappia ilustra com clareza esse alerta:

É preciso, porém, tomar muito cuidado com as aparências. O espetáculo [na escola] deverá ser fruto do processo de trabalho realizado durante o ano letivo, pois esse processo possibilita a vivência do aluno. Não se deve considerar a montagem do espetáculo o único objetivo do teatro na escola. Esse é um grande equívoco, porque pode gerar uma grande expectativa sobre a capacidade artística do aluno, sobre seu “talento”, e trocas os estudos de teatro por uma competitividade de relações, para mostrar quem é o “melhor ator”. (STRAZZACAPPA, HERNANDEZ, 2012, p. 129)

Sem falar que nesse percurso criativo, por mais que a mostra teatral fosse prevista, inclusive por ser um projeto da escola, o enfoque estava no processo de criação nas aulas. Como acalmar esses ânimos e manter-se fiel ao propósito da colaboração? Convidando os alunos a se responsabilizarem pelo processo. Mas de que modo?

A proposta estética de curingagem nas cenas surgiu como uma forma de compartilhamento do personagem em grupos e conseqüentemente fez com que redes de apoio entre os alunos do mesmo grupo fossem criadas, pois durante a narrativa todos os integrantes do grupo estudavam todos os diálogos da personagem em comum. Ou seja, uma aluna que estivesse no grupo das Teresas estudaria todos os textos e ações de Teresa na narrativa, e não somente o trecho do texto de Teresa em que lhe foi incumbido. Com essa abordagem, era possível perceber os grupos estabelecendo entre si, de modo não muito consciente, convenções de atuação para o personagem em comum: se ele teria sotaque, um jeito de andar que pudesse ser acordado com os colegas que eram curingas do mesmo personagem, um movimento característico, etc. A proposta propiciou um estado de cooperação entre os atores, ao invés de competição sobre quem interpreta melhor.

Outro momento apontado nas anotações como dificuldade no processo diz respeito a entrada do roteiro-texto propriamente dito. Após a leitura do roteiro, os ensaios começavam a apresentar dificuldade de fluidez na montagem das cenas, de modo que o empoderamento conquistado pelos alunos na improvisação das cenas criadas por eles (e que ali estavam escritas) tenha se perdido. A figura do professor-diretor centralizador era solicitada por eles para resolução de conflitos entre os alunos e, buscando executar as cenas, os alunos solicitavam instruções de posicionamento que não foram necessários no momento da criação.

O professor tem papel fundamental nesta hora. É preciso interferir, [...] estimular a imaginação dos alunos; propor e descobrir juntos com eles maneiras diferentes de agir e reagir a uma dada situação dramática, promovendo o fluxo ininterrupto das ações cênicas. (SOARES, 2010, p. 91).

A autonomia conquistada por eles no processo de criação era substituída por uma vontade de cumprir o roteiro. O meu esforço como professora era de administrar essas angústias e as minhas próprias, e de reconectar os alunos com o espírito

prazeroso conquistado nos primeiros momentos de criação, para não recair num mar de insatisfação e na repetição de padrões de processos automatizados.

O número excessivo de turmas e alunos muitas vezes torna o trabalho do professor árido. Este fato exige do professor uma postura vigilante para não render ao tédio e à ação mecânica. Neste sentido o professor deve se manter numa atitude de improvisação constante, reinventando propostas e estratégias o tempo todo, de maneira a promover a entrada do aluno no jogo e a superar as dificuldades que se apresentam durante as ações pedagógicas. (SOARES, 2010, p. 96)

No entanto, não havia mais tempo viável, nem na duração das aulas (os trinta dos quarenta e cinco minutos das aulas, naquela altura do processo, eram divididos em um jogo de concentração para cena e montagem propriamente dita) e nem da quantidade de encontros para estabelecer uma conversa mais consistente com o grupo e reconectar os valores de cooperação no âmbito da discussão em grupo. Após conversas com a professora Taiana sobre as possíveis alternativas, surgiu a ideia de durante a aula dividir a turma em alguns núcleos de atuação por cena e esses núcleos simultaneamente leriam as cenas, acordariam a relação com o espaço e ao final improvisariam as cenas com as palavras deles, sem ficarem presos ao texto.

Na aula seguinte a proposta foi implementada e surtiu um efeito bastante positivo, pois eles se engajavam em pensar em tarefas menores (cenas e não em pensar no roteiro como um todo) e conseguíamos trabalhar as transições entre as cenas com mais agilidade, pois os grupos já apresentavam as improvisações na sequência lógica do roteiro. Somente por conta dessa estratégia conseguimos finalizar a montagem do roteiro e ainda ter cinco encontros para ensaiar todo o espetáculo.

A estrutura de encenação continha muitas cenas coletivas, especialmente na abertura musical e no bloco de sonhos dos atores. A montagem das cenas coletivas sempre era mais demorada por conta da disposição de muitos atores na mesma cena, o que numa sala de aula de uma turma do 5º ano do ensino fundamental costuma gerar dispersão entre os menos preocupados e desgaste com os que se engajam na peça. Nas rodas de avaliação essa questão era sempre pontuada e era interessante perceber como o trabalho com as assembleias realizado na escola é evidenciado no poder de argumentação dos alunos.

As assembleias escolares da Experimental têm como objetivo tratar temáticas que envolvem a dinâmica da turma, da sala de aula e da escola, em geral. Delas participam o professor e todos os alunos do grupo. Sua função é regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe e, com encontros

periódicos, serve como espaço de diálogo na resolução dos conflitos cotidianos e organização do espaço escolar. (Descrição das assembleias no tópico “Princípios da proposta Pedagógica: Educar para autonomia e democracia”, texto de apresentação da metodologia de trabalho presente no site da escola).

As assembleias, em sua natureza, têm o caráter colaborativo pela qualidade de participação dos alunos, propondo sugestões para os problemas e assumindo a responsabilidade nesse processo. No entanto, essa abordagem só consegue ser melhor efetivada na sala de aula com a professora regente, com quem eles teriam um tempo maior para discutir e propor soluções para a resolução do problema. Acredito que, se a duração das aulas e a carga horária não fosse um fator tão imponente nas aulas dos professores especialistas, como na aula de teatro, a qualidade colaborativa de criação e discussão das propostas seria muito mais aprofundada no processo de criação aqui estudado.

A proximidade da mostra e o tempo dos ensaios se tornaram dificuldades nesse processo. Diante disso, durante o período de ensaios, a professora de teatro juntamente com a coordenação pedagógica solicitou um trabalho conjunto com o professor de música, utilizando o tempo das aulas deste último para auxiliar no cumprimento do prazo da montagem. O professor de música tinha por costume fazer pontuações musicais e criar alguns motivos para trilha sonora da peça. Como na encenação já haviam muitos elementos musicais pré-existentes, foi acordado com o professor o aprimoramento desses elementos e o trabalho musical acabou sendo mais técnico e rápido. O tempo restante dessas aulas foi utilizado para complementar a demanda dos ensaios. Sem essa orientação, acredito que dificilmente o trabalho chegaria no resultado conquistado. Com esse apoio foi possível montar e ensaiar toda a peça somente a dois encontros da estreia.

Os últimos quatro encontros antes da apresentação foram realizados em espaços fora da sala com uma dimensão mais próxima do palco teatral onde seria a apresentação. Exercício de apropriação do texto e jogos de aquecimento voltados para a cena, juntamente com a dinâmica de troca de núcleos em cena fomentavam uma atmosfera brincante nos ensaios. Às vezes experimentávamos fazer a cena em alta velocidade, de modo que as falas eram quase inteligíveis, somente para experimentar a consciência de todo o espetáculo, das trajetórias corporais dos personagens.

No decorrer dos ensaios, a apropriação dos atores nas cenas era cada vez mais evidente, de modo que no último encontro antes da apresentação final conseguimos em uma aula fazer um ensaio do espetáculo de modo seguro e divertido para os envolvidos, dispensando a aula de música como complemento.

Dadas as considerações de percurso criativo, faz-se necessário concluir essa seção projetando a culminância do espetáculo para a próxima, como forma de avaliar o processo, entender e propor soluções para os problemas de trajeto aqui discutidos. O processo aqui também é como o sonho, não se finda em definitivo, mas se renova ao revelar-se.

4. SABOREANDO O SONHO

Escrever sobre o processo de criação em sala de aula do *Cordel do Amor sem Fim* me fez conectar com cada detalhe perdido na memória, resgatado através do diário de bordo, dos registros de áudio das avaliações, murais, *post-its* e fotos para que pudesse compartilhar ao máximo o trajeto como uma conversa entre colegas, na busca de inspirar, problematizar, refletir sobre o fazer teatral na escola. Ainda assim, essa discussão não dará conta da infinitude (ainda bem) do que significa experienciar todo esse processo, agenciando as demandas pessoais, poéticas e profissionais do professor, do aluno e da escola.

Então é importante deixar claro a consciência de percurso criativo, mesmo após a apresentação, que pode representar um grau de mobilização maior devido ao grau de expectativa atribuída ao alunos, professores e gestores escolares, mas não o encerra e sim o celebra, o reconhece. Sendo parte do processo, a apresentação final pode refletir, em sua efemeridade, a qualidade das relações estabelecidas entre os alunos e professores, o espaço de suporte emocional entre os agentes, a escuta técnica, a disponibilidade para o acontecimento teatral. Por mais que ensaios gerais tenham sido realizados, nada substitui esse momento do agora da apresentação. O importante é que esse agora seja compartilhado de uma forma prazerosa, potente e conectada com os princípios da trajetória construída.

Por mais que pareça uma ponderação meio óbvia, ter essa noção de produto final como celebração é crucial para entender que o processo criativo e pedagógico perdura após a apresentação. É como a fotografia de uma vivência, em que a partir dela é possível se conectar com memória do trajeto, seus possíveis resultados transformadores e reflexões.

Diante dessas ponderações trago nessa seção os registros dos últimos ensaios e da apresentação do espetáculo, seguidos do compartilhamento de depoimentos da roda de avaliação dos alunos e de entrevista estruturada com a professora especialista de teatro Taiana Lemos e a coordenadora pedagógica do segundo ciclo do Fundamental I, Flávia Mendes. Esses registros serviram como material de análise do processo e da pesquisa como um todo.

4.1 O ESPETÁCULO *CORDEL DO SONHO SEM FIM*

4.1.1 Ensaios finais

Como já dito anteriormente, foram poucos os ensaios gerais do espetáculo, foram apenas três com a turma, devido a própria dinâmica interna da escola. Foi um desafio no processo de montagem e ensaios devido às demandas da escola para os alunos no fim do ano letivo. Os alunos nos últimos encontros chegavam a se queixar da quantidade de tarefas que tinham para cumprir e que não tiveram tempo para se dedicar ao estudo do roteiro, por estarem cansados. Foi um fator que acabou surgindo na avaliação realizada com eles no fim do processo. Ao longo dos anos, era de costume a professora regente disponibilizar um horário para que eles ensaiassem sozinhos, mas nesse ano em especial, isso era tido como inviável, devido intenso fluxo de atividades da escola para a turma como realização de bazar, feiras de trocas, segundas chamadas dos desempenhos (avaliações do conteúdo no período regular).

Além dessas questões, ocorre que durante o período de final de ano muitos alunos iam nas aulas regulares com a professora regente pela manhã e faltavam as aulas do turno da tarde, inclusive as de Teatro. Alguns alunos alegavam precisar de mais tempo para estudar para a provas de desempenho. Essas faltas criaram inicialmente um sentimento de insatisfação na turma, especialmente entre os colegas da contracena, que estavam estabelecendo os códigos de identificação dos personagens, já que no sistema de *curingagem* vários atores faziam a mesma personagem. Nesse sentido, foi importante deixar claro o comprometimento de todos os alunos com todo o texto da sua personagem, de modo que pudessem substituir os colegas faltosos na cena.

Mariana: Sobre gravar a fala do outro. A dificuldade foi que meus colegas de personagem faltavam.

Isadora: Eu faltei algumas vezes na peça, mas eu me esforcei pra conseguir. Eu tive dificuldade de estudar o texto por não estar nos ensaios. Mas corri atrás, minha mãe me ajudou em casa.

Maria Eduarda: Eu acho que ter várias pessoas fazendo o mesmo personagem ajudava nas falas. A gente tava no período de prova...

Apesar das colocações salientarem o desconforto causado pelas faltas, acredito que a situação gerou um estado de atenção e proatividade dos alunos presentes na

sala de aula, para que o fluxo do processo não fosse interrompido para problematizar as ausências. Os alunos acabaram se engajando nos ensaios para todo o espetáculo e não exclusivamente para a cena em que estariam presentes.

Nos últimos três encontros, os ensaios aconteceram em espaços abertos, fora da sala de aula, para que tivéssemos uma noção de espaço um pouco mais próxima do que seria o palco do teatro. E ainda tomar consciência da dinâmica de entrada e saída dos personagens nas cenas, posicionamento das coxias, resoluções atreladas a espacialidade e ritmo do espetáculo.

Figura 14 - Ensaio geral no pátio



Fonte: Acervo pessoal

Figura 15 - Coxias dos ensaios gerais no pátio



Fonte: Acervo pessoal

Após compartilhamento do cansaço e da ansiedade dos alunos referente a todo esse cenário já apresentado, entendi a importância de retomar a organicidade conquistada no período de criação nos ensaios finais. Para isso, busquei resgatar alguns jogos teatrais queridos pela turma e os ajustamos com fins de dinamizar as falas dos personagens e as contracenas. O jogo “Yá e Random”, por exemplo, foi reformulado. Em vez de propagar em sequência um movimento qualquer na roda, cada aluno dizia um trecho do texto e realizava um gesto do seu personagem. A cada dia de encontro desse período, utilizávamos um jogo diferente. Desse modo conseguíamos brincar com as velocidades e entonações do texto, de gestos e construções corporais além de propiciar um ambiente de diversão na assimilação do espetáculo.

Cauê: Em relação ao processo, que eu acho é o ensaio, uma coisa que me deixou um pouco surpreendido é que o início foi bem diferente do final, foi muito diferente. Em relação a organização, a gente já sabia o que falar melhor nos ensaios, e gente levou meio que de brincadeira.

A exploração dos jogos teatrais como preparação para as improvisações e posteriormente para aquecimento e manutenção da organicidade da montagem dialoga com o ar de “brincadeira” apresentado por Cauê, em seu depoimento. Entender o roteiro e a história explorados no processo e estar disposto ao estado de abertura ao jogo com o colega, ganhavam mais importância do que decorar “corretamente” uma fala do seu personagem. E a cada vez que ensaiávamos,

criávamos um novo brincar com a personagem no aquecimento corporal e vocal e novos locais de ensaio, novas espacialidades.

Ensaíamos desse modo na quadra de esportes, no pátio da escola e a escola conseguiu mobilizar os alunos para ir ao teatro, dias antes da apresentação, para reconhecer o espaço a fim de criar maior intimidade com as questões técnicas e fazer últimos ajustes. Isso é um luxo na realidade das escolas particulares, que costumam só ter a pauta do dia da apresentação no teatro.

4.1.2 A apresentação no teatro

A apresentação aconteceu no dia 02 de dezembro de 2017, compondo a Mostra Anual de Teatro da Experimental. A mostra de Teatro costuma ser o último evento do calendário da escola em que ocorrem apresentações de Teatro e Música de todas as turmas do Ensino Infantil e Fundamental I e exposição de produções dos alunos de Artes Visuais.

É um evento que mobiliza todos os funcionários da escola para garantir a logística das apresentações, desde os menores do infantil às turmas concluintes. Sumariamente, a programação das apresentações se inicia com um vídeo institucional da escola, trazendo o foco num projeto realizado, que nesse ano tratou sobre “Convivência” e a importância de se desenvolver os valores atrelados ao tema. Após o vídeo, as turmas iniciais se apresentam enquanto os maiores os assistem.

A turma em que o trabalho foi desenvolvido, o 5º ano A, foi uma das turmas concluintes e fomos encarregados de fechar o ciclo de apresentações do evento. A turma tinha um grande engajamento na escola com outras atividades como o grupo de monitoria, que atuava na resolução de conflitos e nas assembleias em sala de aula. Era uma turma muito querida, por isso sentia grande responsabilidade em finalizar as apresentações, afinal, era o último momento em que os alunos estariam juntos na escola.

Figura 16 - Self com a turma no camarim antes da apresentação



Fonte: Acervo pessoal

Eram diversas as esferas emocionais que envolviam a turma naquele momento de apresentação: o fato de ser o último dia junto dos colegas enquanto turma; o último dia de aula na escola; o último grupo a se apresentar no evento. Alguns dos alunos já estavam emocionados antes mesmo de iniciar a apresentação. Resolvemos ficar juntos, aquecendo e jogando²⁰ antes da apresentação, para evitar dispersão.

Mesmo com tantas sensações a apresentação aconteceu com muita tranquilidade. Eu fiquei na coxia para dar suporte na contrarregragem, vibrando com eles a cada cena. Foi interessante perceber as resoluções para os problemas que surgiam na apresentação e como, devido às experimentações com improvisação, garantiam uma forma orgânica de manter a narrativa, seja ao esquecer um objeto de cena ou um trecho do texto. Os alunos conseguiram manter a energia e intenção do personagem até reconduzirem a narrativa. Um dos depoimentos em roda de conversa confirma essa afirmação:

Cauê: E mais outra coisa relacionada ao espetáculo era que não tava me apegando exatamente ao que tava escrito no texto. Na apresentação eu errei uma fala e ainda acabei esquecendo os óculos. Mas parece que na hora ninguém percebeu.

²⁰ Os jogos desse encontro foram registrados em vídeo anexado a essa dissertação.

O apego ao texto enquanto “fala” se apresenta, nos depoimentos dos alunos, como um aspecto muito forte do que significa “acertar” ou “errar” em cena, reflexo ainda de uma visão textocêntrica da montagem teatral. Reforçar o entendimento das ações contidas na cena e o propósito dela na história são rituais diários na condução de processos de criação em sala de aula, buscando manter a organicidade da presença dos alunos nos jogos teatrais e nos momentos de criação já experienciados.

Figura 17 - Apresentação do espetáculo no teatro



Fonte: Taiana Lemos

Ao perceber que as apresentações constituiriam a última atividade do calendário escolar, consegui acordar com a direção da escola um encontro com os alunos para que eu pudesse ter um momento de avaliação com a turma. Inclusive, a organização das datas do calendário escolar é uma questão a ser discutida, pois em geral, as turmas não têm a oportunidade de refletir sobre as apresentações e tomar consciência do processo de criação. Com isso, perde-se a oportunidade de avaliar com os alunos com a experiência de apresentação ainda fresca na memória deles. Normalmente, após a apresentação, eles já não possuem nenhum compromisso com a escola, e, portanto, ocorre uma sobrecarga de atividades nas últimas semanas de aula e na véspera de apresentação.

Após a euforia da apresentação, foi reforçado o retorno a escola na semana seguinte, com direito a uma bandeja de sonhos com recheio de doce de leite para toda turma.

A seguir compartilho as reflexões do processo criativo com os alunos, com a professora especialista e com a coordenação pedagógica da escola.

4.2 A REFLEXÃO COMPARTILHADA DO PROCESSO

Os dados coletados para reflexão da experiência partiram de diferentes fontes: *Alunos*²¹: Transcrição do áudio da roda de avaliação ocorrida na semana seguinte a apresentação; transcrição das principais falas nas rodas de conversa do processo; construção do mural das conquistas pelos alunos. *Professora especialista*: Entrevista estruturada²². *Coordenadora pedagógica*: Entrevista estruturada²³

A análise desse processo pretende discutir os depoimentos dos agentes da comunidade escolar citados, entendendo os pontos positivos e negativos marcantes do processo instaurado na prática, bem como possíveis resultados transformadores e contribuições para novas experiências.

4.2.1 O roteiro e a adaptação em processo

No retorno à escola, na semana seguinte à mostra, só tive a presença de dez dos vinte e três alunos da turma, por não ser uma prática comum, a de avaliar a apresentação. Ao serem perguntados sobre os pontos marcantes do processo, os alunos responderam:

Ludmila: Eu gostei muito do processo porque foi diferente dos outros que a gente viveu. Porque antes a gente já conhecia peça, já estudava a história, e nesse processo a gente foi tentando desvendá-la, foi criando e imaginando na nossa cabeça como era aquela peça. Sempre na Experimental a gente apresentou no teatro textos adaptados de histórias que a gente já conhecia e textos já chegavam prontos e esse ano foi diferente, além da gente tentar desvendar e descobrir a peça, a gente teve a nossa fala, foi a nossa imaginação, tipo assim, a gente que tava na peça.

²¹ As transcrições de áudio, registros de falas, vídeos estão anexadas a essa dissertação.

²² Entrevista estruturada realizada por e-mail e anexada a essa dissertação.

²³ Idem.

Cauê: Cada cena foi um quebra-cabeça se montando. A forma da peça, que tinha a história e no meio tinha música, é meio estranha, mas eu gostei.

Em ambos depoimentos o processo de construção do roteiro, fruto da adaptação, foi pontuado como elemento importante. Interessante perceber que, durante o processo de criação, muitos deles não encaravam as experimentações com os pré-textos e sonhos como parte da criação dramaturgica do espetáculo. Alguns até tinham um pouco de angústia por não saber “qual o texto” que a peça teria. Isso confirma a tradição das montagens centradas no texto, comum nos vinte e cinco anos de mostra de teatro da escola em questão.

A professora Célida Salume Mendonça, em seu artigo sobre o processo criativo de “Miguilim”²⁴, que partiu essencialmente de pré-textos textuais da obra de Guimarães Rosa, revela as mesmas impressões dos alunos, estes da graduação, em que alguns se demonstravam curiosos e mobilizados pelo desenrolar do processo e outros estavam desconfortáveis e inseguros por não saberem a história a ser encenada. No artigo, a professora apresenta o depoimento de L. S. C., um dos alunos:

[...] as improvisações, os pacotes de estímulos, a utilização de fragmentos de textos, que aparentemente pareciam desconexos, era muito instigante, e mais ainda, a espera pelo nome do texto. Tudo parecia muito descolado e para mim, com a metodologia que estava sendo empregada, não funcionaria, logo, não teria um produto final de qualidade. Porém não percebíamos que tudo aquilo já fazia parte da história de Miguilim. (MENDONÇA, 2008, p. 01)

O processo de criação com abordagem colaborativa, a meu ver, sempre coloca os participantes numa situação de questionamento, de discussão. Esse processo gera alguma angústia, algum medo, pensando a ótica de que não se tem, no início, um caminho definido para a criação, nem se sabe onde se desencadearão tantas ideias, propostas cênicas, vontades e muito menos, se elas de fato seriam realizadas no resultado cênico. Dominar essa ansiedade, minha e do grupo, também foi um grande desafio. Aspectos complexos e sensíveis do processo colaborativos discutidos são evidenciados na fala de Antônio Araújo:

²⁴ Segundo artigo “Miguilim em cena: processo de montagem”, o processo foi desenvolvido com alunos do 3º semestre do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA. Segundo a autora, a proposta era que desenvolver um processo colaborativo e de uma organicidade que pudesse ser viabilizada no contexto formal de ensino. Disponível em <<http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1395>>

O processo teatral [em] coletivo não necessariamente, um campo pacífico e organizado. Ele é marcado por assimetrias, irrupções, conflitos e instabilidades[...] Por ser uma obra “em obras”, ela relativiza a todo tempo a sua conformação, interroga-se constantemente sobre sua materialidade, resultando uma encenação em contínuo confronto com seu estatuto de precariedade. (SILVA apud SCHETTINI, 2009, p.131)

Me parece que esse medo de não saber toda história se relacionava diretamente com não ter o texto final em mãos. Ao meu ver, ter o texto final em mãos poderia significar ter consciência da finitude do processo para os alunos. Estudar o texto, dividir os personagens, estudar/decorar as falas são as formas mais tradicionais de se iniciar um processo de montagem na escola, o que me faz achar natural o estranhamento por parte dos alunos nessa nova experiência. O trabalho de proposição de outros caminhos de criação é árduo e exige uma reflexão profunda do professor no que diz respeito ao contexto escolar específico: as condições de fluência desse processo, de tempo, de espaço, a maturidade do grupo envolvido, da instituição, e da própria afinidade estética do professor - que precisa estar de fato engajado com a proposta.

Percorrer um processo criativo com um produto final que não seja somente baseado em um texto envolve construir um planejamento de aula que fomente soluções de criação gradativa e propicie a experimentação, a investigação da linguagem teatral a partir de escolhas metodológicas coerentes com os desejos e condições do grupo. Um processo em que a produção como um todo vai se formando paulatinamente pelo fazer, dialogando com o conceito de *formatividade* de Pareyson, mas não somente a ideia de execução de algo pré-estabelecido ou uma técnica, mas também de um fazer que “ao mesmo tempo inventa o modo de fazer.”(1993, p.59).

Falar sobre sonho acabou sendo uma temática guarda-chuva no processo, em que trechos dos sonhos reais dos alunos se mesclam com os sonhos dos personagens. Essa mistura de realidade e ficção, decorrente da encenação, também foi pontuada como um aspecto interessante.

Julia: A peça foi montada na base dos nossos sonhos, digamos assim. Pra peça ser montada, ela teve partes “de verdade”. De todas as peças ela foi a maior e no final ela foi até legal porque a gente tinha um personagem com várias pessoas interpretando pra não acontecer de ninguém esquecer sua fala.

A escolha estética de incluir os sonhos dos alunos como elemento dramático, de assumir os momentos “de verdade” na história, foi totalmente consciente ao propor o cruzamento entre os sonhos reais dos alunos e os sonhos que foram construídos, “sonhados” por eles para os personagens. O sonhar nesse sentido acaba por se conectar com o fazer, ou com o desejo de fazer, de construir algo, e que, se retomado os propósitos dos círculos de sonhos, só pode ser concretizado coletivamente. A partir desse entrecruzamento de olhares e conceitos do sonhar, me permiti um devaneio poético sobre o fazer do sonhar e do fazer teatral, ambos com o mesmo teor de fortalecimento da coletividade a partir de um desenvolvimento pessoal. Não seria o fazer do Teatro feito do mesmo modo, em que sonhar se concretiza em ações, diálogos, gestos e no encontro entre o próprio grupo e com a platéia?

Ao ser perguntada sobre os aspectos que chamaram a sua atenção na prática realizada com os alunos e que se conectavam com a tônica de colaboração, a professora Taiana Lemos citou a mediação das atividades utilizando: pacote de estímulos; as rodas dos sonhos; jogos de improvisação; rodas de conversa e, por fim, a adaptação textual que proporcionou a curingagem de personagens. As diferentes abordagens metodológicas citadas são estratégias para garantia de um envolvimento mais orgânico no processo, como afirma Mendonça (2008):

A diversidade de estratégias para atingir o mesmo objetivo contribuía para manter a absorção do grupo no percurso criativo. Ao proporcionar um processo de montagem no sistema formal de ensino (escola) é importante que o professor de teatro tenha presente a organicidade distanciando-se de um percurso mecânico que se reduza a ensaios. (MENDONÇA, 2008, p. 03)

Para Taiana, as escolhas metodológicas se apresentaram coerentes com a proposta de abordagem colaborativa e tiveram uma “participação receptiva e contribuição aberta para todas as crianças.” Mais uma vez isso me faz pensar sobre a importância da licenciatura em Teatro no cenário escolar, em que nuances de criação e ensino são vistas de um modo mais integrado e atento, e que, em teoria, podem propor processos de criação que valorizem a horizontalidade e montagens de resultados mais orgânicos para e com os alunos.

É importante fazer essa consideração sobre a formação do licenciado em Teatro na escola, pois imprime uma diferenciação muito evidente da condução de um processo de ensino aprendizagem com os alunos. Pelo fato de ser a primeira professora licenciada na linguagem teatral da escola, a professora Taiana depõe

Algumas professoras regentes já pontuaram que se sentem mais tranquilas com a minha condução pois consigo dialogar e fazê-las perceber que as aulas de teatro são processo de aprendizagem, também já tive retornos da gestão escolar com estas validações.

Anteriormente a Taiana, a escola contratava profissionais que eram artistas com formação em bacharelado em Teatro e/ou costumava convidar outros artistas para dirigir os espetáculos da mostra de teatro. Após a entrada da licenciada, as professoras regentes de turma dizem estar mais tranquilas no processo de mediação por entenderem que a profissional tem mais atributos e autonomia para lidar com as questões de ordem pedagógica (como a indisciplina de um aluno ao querer fazer um determinado personagem na história ou com ausências consecutivas nas aulas, por exemplo). No cenário anterior à entrada da professora licenciada, as professoras regentes eram mais requisitadas para realizar a mediação entre as demandas técnicas daquele que “dirigia” a cena e as questões de ordem pedagógica da turma.

Uma contribuição possível que ainda diz respeito a adaptação em processo é a própria valorização da atividade do processo criativo em teatro pela escola, que não deveria se findar com o espetáculo de fim de ano. O constante desejo pela culminância das atividades da escola com espetáculos teatrais põe em risco a qualidade do processo do trabalho, focando a atenção em grande parte no desempenho dos alunos nas apresentações, perdendo a oportunidade de, após a apresentação e com os alunos, colher impressões, discutir e propor novos caminhos.

4.2.2 O formato da Curingagem

A mudança de visão sobre o processo de criação de um espetáculo na escola não ocorre da noite pro dia. Esses alunos desde o primeiro ano do ensino fundamental vivenciaram o texto atrelado a história literária já conhecida e adaptada para o teatro. E isso se relaciona totalmente com o que, no depoimento, a aluna quis dizer com “esquecer sua fala”. O processo de ampliação do repertório através de outros percursos criativos e também da experimentação de estéticas teatrais diferentes contribui para o enriquecimento da experiência artística e sensibilidade estética dos alunos, como revelam as alunas Ludmila e Júlia, sobre a experiência de curingagem:

Ludmila: Sobre ter vários atores no mesmo personagem, não rolava de um querer estar na cena do outro, cada um estava em cena

interpretando a personagem no seu momento e além disso fez com que a gente tivesse agilidade e rapidez na organização e com outra estética teatral.

Julia: As pessoas que faziam o mesmo personagem acabaram tendo que saber todas as falas dos personagens e não só as suas falas. E até algumas pessoas que não tinham o mesmo personagem ajudam na hora da cena.

A impressão que se tem, a partir da reflexão das experiências anteriores nesse processo delicado de divisão de personagens numa montagem escolar, é a de que cada aluno é “dono” de um personagem, e esse personagem sendo uma propriedade, tem valores agregados: se ele é ou não protagonista; se ele tem ou não um texto longo, etc. E durante esse processo de divisão muitas expectativas giram em torno de quem seria o/a protagonista da história ou quem seria o vilão. No processo do *Cordel do Sonho sem Fim*, a decisão da curingagem partiu inicialmente pela escolha de manter os personagens da história original, que eram poucos e que, diante da turma numerosa, a solução seria ter vários alunos para o mesmo personagem.

No entanto, percebi que o exercício da curingagem se revelou como uma importante ferramenta pedagógica de compartilhamento e fortalecimento de convenções teatrais entre os grupos de personagens, bem como tática de cooperação, visto que em vários momentos os “parceiros de personagens” se ajudam na transição com objetos de cenas e com “deixas” para a mudança dos alunos nos ensaios. Como diz Strazzacappa e Hernandez (2012) “um espetáculo não é um espaço de exibição de si mesmo nem de “talentos”. É o resultado de uma espécie de diálogo criativo entre vários criadores” (2012, p. 129). E ainda:

É preciso, porém, tomar muito cuidado com as aparências. O espetáculo [na escola] deverá ser fruto do processo de trabalho realizado durante o ano letivo, pois esse processo possibilita a vivência do aluno. Não se deve considerar a montagem do espetáculo o único objetivo do teatro na escola. Esse é um grande equívoco, porque pode gerar uma grande expectativa sobre a capacidade artística do aluno, sobre seu “talento”, e trocar os estudos de teatro por uma competitividade de relações, para mostrar quem é o “melhor ator”. (STRAZZACAPPA, HERNANDEZ, 2012, p.129)

O senso de competição e posse do personagem daria lugar a um senso de coletividade e colaboração, pois o mais importante era garantir que não apenas a “sua” cena esteja bem realizada, mas sim todo o espetáculo.

O formato de encenação/organização do roteiro proposto pareceu mobilizar a escola de modo que foi elencado como aspecto interessante tanto pelos alunos

quanto pela professora e pela coordenadora. A respeito desse aspecto, a professora Taiana Lemos também pontuou, como contribuição para o formato de montagens, o processo da curingagem como uma das “possibilidades de criação dramatúrgicas que descentralizam personagens. Propondo uma montagem mais coletiva.” A coordenadora pedagógica Flávia Mendes, em entrevista, acrescenta:

O trabalho desenvolvido em 2017 com o 5º ano foi muito positivo, saiu da lógica das peças que fazemos há algum tempo (1 personagem para cada aluno) democratizando mais o processo. Estamos pensando após esta experiência em adotar este formato com as nossas turmas do 2º ciclo do Ensino Fundamental 1.

A professora Taiana mencionou que esse elemento da experiência de processo foi discutido no processo de avaliação entre professores e gestão da escola, o que configura como uma abertura à escuta por parte da instituição. Na própria política da escola há um fomento à pesquisa, e agregando o fato da professora Taiana também ser pesquisadora do ensino de teatro, acredito ter propiciado um ambiente favorável a sensibilização da equipe escolar. No entanto, é importante ressaltar que o desejo de replicar o formato nos próximos processos criativos com todas as turmas exige um engajamento não só do professor de teatro, mas também da equipe de professores regentes e da coordenação da escola, com o objetivo de prover as mínimas condições de experimentação nos poucos quarenta e cinco minutos disponíveis para cada aula. Isso inclui repensar o formato do cronograma escolar, como algumas exigências de produções em períodos festivos, por exemplo. O tempo pedagógico escolar merece um pouco mais de atenção e vou me ater a ele mais à frente.

4.2.3 Os murais como avaliação

Outro aspecto interessante a ser ressaltado nesse processo foi a construção de murais não só para fins de registro do processo, mas também como aspecto de avaliação com a turma. O uso dos *post-its* nos sonhos individuais, papéis coloridos, cartolinas, foram alguns dos recursos para criação dos murais.

Os murais acabaram fornecendo informações para a construção dramatúrgica dos depoimentos e a adaptação do texto teatral e, além disso, foram utilizados no encontro final como estratégia de avaliação do processo juntamente com a roda de

Figura 20 - Mural finalizado



Fonte: Acervo pessoal

O cruzamento das informações dos sonhos iniciais, a roda de conversa sobre o processo e a construção de um novo mural visando novos sonhos através do teatro configuravam como interessantes mecanismos de avaliação do processo com os alunos. Nesse último mural²⁵, os sonhos escritos e desenhados apresentavam na expressão deles um teor mais conectado com o vocabulário conquistado nas rodas de conversa, em que “ter mais imaginação”, “ajudar a me expressar melhor”, “respeitar a diferença”, eram objetivos que se conectam totalmente com os princípios de uma coletividade saudável na turma. Ao acompanhar o percurso das atividades, tive a impressão que após vivenciar um processo, ou seja, sonhar e realizar algo desejado, os sonhos seguintes partem de um amadurecimento do próprio fazer, presente inclusive no modo de expor os novos sonhos.

Esse aspecto dialoga com a valorização da experiência como “capacidade de formação ou transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (LAROSSA, 2001, p. 25-26). A experiência de sonhar e realizar já reinventa uma nova forma de sonhar e realizar.

²⁵ Um quadro com novos sonhos foi construído para melhor visualização das informações e anexado ao Apêndice junto aos registros de processo.

A partir dessa experiência com murais, considerei importante assumi-los como um método de avaliação e quem sabe pensar sobre a escola incorporá-los nas diretrizes de ensino, contemplando na visualidade e no convite à criatividade o registro dos percursos criativos. Essa observação se aproxima, de forma tímida, da proposta que parte da criação de mapas como avaliação, da pesquisadora do ensino do teatro Marina Marcondes Machado, que problematiza:

Pouquíssimos pesquisadores brasileiros ocuparam-se do tema “avaliação em teatro”. Por que [não] avaliamos? Como avaliamos? E ainda: que acessos damos aos alunos a esses modos de avaliar [...] Avaliar por meio de mapas a brincadeira infantil e seus “avanços”, ou seja, ganhos imaginativos, teatralizantes de criação e companheirismo entre as crianças, parece um bom convite: rumo a topologias do faz de conta, observação minuciosa de regiões, redes e fluxos inventados pelas crianças, e possivelmente enriquecidos por pequenas intervenções adultas (MACHADO, 2016 p. 7)

Machado (2016) utiliza a “concretude plástica e onírica” dos mapas como um convite para que crianças e adultos imaginem com o corpo, construam essas cartografias em que realidade e ficção podem ser atravessadas. Os murais, em certa medida, também podem cumprir a mesma função. A pesquisadora realizou uma prática nesse teor com professoras da educação infantil²⁶, no entanto é possível repensar a proposta na perspectiva da sala de aula com os alunos, como uns dos modos de avaliação de processo. A partir dessa prática é possível acompanhar o desenvolvimento do ponto de vista da linguagem teatral e verbal, mas também das inquietações estéticas, poéticas que possam ser pontuadas. “Fazer o que sonhar [...] ser o que imaginar” presente em um dos murais, são umas dessas inquietações que surgem no processo, e que pedem atenção para registro e reconhecimento de uma maturidade reflexiva que caminha para conscientização do aluno.

De acordo com Japiassu (2016), reunir os documentos de processo trabalhados com e pela turma como um portfólio, considerando-o como um atributo didático pedagógico de avaliação, gera um importante deslocamento na lógica tradicional do ensino na escola. Ao considerar esses registros, as singularidades do aluno e aspectos como autonomia e colaboração ganham destaque e importância na

²⁶ Experiência descrita no artigo “MAPEIE-SE! E busque de modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças” de Marinas Marcondes Machado. Disponível em <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/2372>>

compreensão da avaliação em detrimento “da mera verificação retrospectiva dos saberes consolidados pelo aluno” (VILLASBOAS apud JAPIASSU, 2006, p. 17).

Nesse sentido, os murais poderiam se converter em instrumentos de avaliação do percurso criativo com os alunos, em que a trajetória de criação pode ser acessada e com ela revisitar o processo de criação a partir das dúvidas, inquietações e propostas. Rever as soluções encontradas para os problemas de percurso da criação e da aprendizagem (as escolhas de caminhos a seguir) pode ser um excelente modo de reconhecer um aprendizado significativo e de valorizar a experiência. Essa proposta encontra diálogo com a autoavaliação prevista nos PCNs, de modo que, a partir de uma estruturação de roteiro/guia feito pelo professor, o aluno possa reconhecer os pontos de aprendizagem e “expressar suas ideias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas.” (BRASIL, 1998, p. 55).

4.2.4 O tempo pedagógico

*Talvez seja próprio da arte
passar pelo finito para reencontrar
e restituir o infinito.
DELEUZE e GUATARI, 1992*

Conforme a pesquisadora Ernardina Sousa Silva Rodrigues, em sua pesquisa²⁷ sobre organização do tempo pedagógico no trabalho docente, o tempo escolar é fruto de mudanças das concepções de educação escolar e das reformas educacionais articuladas com o modo de produção capitalista que valoriza o controle do tempo no espaço da escola e o trabalho do professor.

Em outros termos, o controle do tempo no trabalho docente é evidenciado, por exemplo, pelos movimentos de entrada e saída deste profissional no espaço da escola, pela duração da aula, pelos recortes das aulas em 40 ou 50 minutos, pelo tempo dedicado ao trabalho coletivo, dentre outros. (RODRIGUES, 2009, p. 24)

²⁷ Dissertação de mestrado intitulada “Organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado” / Ernardina Sousa Silva Rodrigues –Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/BKNUDNKMHBD.pdf>>

Ainda segundo RODRIGUES (2009), no tempo na escola “prevalece a linearidade e a homogeneidade do tempo do relógio diretamente relacionada com a organização dos tempos de trabalho no espaço da escola, inclusive no desenvolvimento do trabalho do professor na sala de aula.” (p. 25). A medida desse tempo atravessa perdurando no processo de constituição dos tempos escolares e “implica numa reflexão sobre a lógica temporal que orienta a organização do trabalho docente e como o professor lida com a prescrição do tempo na sala de aula.” (p.25).

O tempo escolar não se reduz ao tempo de cada aula. O tempo escolar diz respeito ao tempo concretizado em quadros que podem ser anos, séries, horários, etc. e deve ser entendido no processo da escola como instituição, sendo marcado pelas regularidades e padrão como o ano letivo, a jornada, os horários de aula. Para Rodrigues (2009) o tempo pedagógico faz parte do tempo escolar:

O tempo pedagógico integra o tempo escolar e diz respeito à prática pedagógica, ao trabalho de ensino desenvolvido pelo professor na sala de aula, tendo como referência os conteúdos programáticos, as atividades de rotina e de ensino, o controle da disciplina, as atividades de recuperação, os imprevistos, os tempos e ritmos presentes, enfim, o trabalho realizado. (RODRIGUES, 2009, p. 71)

Ao ser perguntada sobre quais seriam os principais entraves na construção de um processo de criação mais participativo com os alunos da escola, a professora Taiana Lemos respondeu contundente:

O tempo pedagógico: aulas em turno oposto e em apenas 45 minutos semanais. Esse é o maior entrave. É uma dinâmica de imenso desafio! Porque nesse tempo muitas situações acontecem, e a prática da escola que é pautada na intervenção e resolução de conflitos, estimula que os alunos façam intervenções, dialoguem, decidam propostas. Muitas vezes nas aulas de Teatro desembocam conflitos ocorridos em um outro espaço, e acabam comprometendo parte dos nossos corridos 45 minutos.

Que o tempo na escola é um fator imperativo na prática do professor de qualquer área do conhecimento e em teatro, uma única hora-aula semanal por turma nos currículos do ensino fundamental parece sumir num piscar de olhos.

Muitas vezes no início da docência em escolas, e nas primeiras aulas no espaço, era extremamente delicado cumprir um plano de aula que contivesse alguma atividade de produção, visto que, muitas vezes, uma turma com vinte e cinco alunos que vinham de outra sala ou arrumavam as salas regulares para as aulas demoravam 10 a 15 minutos apenas nessa transição.

Além desse processo, a própria possibilidade de contato corporal com o colega, o entendimento do corpo no espaço livre das carteiras, já fomentavam uma dispersão – sem contar os conflitos pré-existentes que pedem intervenção e resolução. Quando menos se percebe, o máximo que se consegue realizar é um jogo ou uma roda de conversa com a turma. Esse é um panorama geral da escola, a escola pública pode ainda dar mais exemplos de dificuldades encontradas.

Ao considerar a escola em questão, privada, num bairro de classe média e com viés construtivista, o tempo e a frequência das aulas continua sendo um severo fator de adequação de um planejamento das aulas de teatro. A escola utiliza o procedimento das assembleias como estratégia para resolução de conflitos na turma, mencionado no depoimento da professora Taiana, o que já se coloca como um avanço na participação dos alunos em prol de uma melhor qualidade de relacionamento. Mas esse tipo de intervenção exige um tempo para que seja realizada com destreza e na aula de teatro o que menos temos é tempo, tendo que muitas vezes pesar a escolha entre a importância da resolução do conflito naquele momento com os alunos e a realização do plano de aula. Em outras disciplinas no turno regular esse agenciamento de horários certamente seria mais tranquilo.

O que é interessante problematizar é que a escola, de modo geral, tem autonomia garantida pela LDB para gestão dos quadros de aulas na organização dos cronogramas e cargas horárias disciplinares, contanto que cumpram as condições mínimas estabelecidas pela lei. A distribuição de aulas em um padrão, ainda tecnicista, focado em valorizar as línguas e a matemática é muito comum, mas não é imutável. O que se pode perceber na escola em questão é que a formatação do quadro de aulas ainda utiliza das referências tradicionais no eixo organizacional das aulas, mesmo numa proposta aparentemente mais progressista.

Nós, professores de teatro (diria das artes de modo geral) da educação básica sentimos a crueldade do tempo (os quarenta e cinco minutos). Um tempo pautado, em sua origem, numa educação tecnicista, “tão rápido que não dá tempo para nada aconteça e porque nada vemos acontecer enquanto avançamos neste passo incessante” (BARCENA apud VIDOR, 2016, p. 250). Um tempo que desfavorece a aderência da experiência, de investigações reflexivas, corporais, imagéticas de maior profundidade. De acordo com Larrosa, no acelerado tempo contemporâneo, impulsivo, barulhento e reativo,

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. [...] A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos [...] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (LARROSA, 2001, p. 23)

Por mais que as condições ideais de aula estejam distantes do cotidiano do professor de teatro (visto que tem escolas que mal cumprem a obrigatoriedade da disciplina, ou que contratam profissionais devidamente licenciados, etc.), não se pode perder de vista a luta política por uma educação que valorize a experiência e a sensibilidade. Ao passo que, no âmbito do(a) professor(a), o tempo pedagógico se apresenta inflexível, então lidar com as intempéries cotidianas exige, mais uma vez, engajamento do professor na construção de um planejamento que contemple processos de criação. No entanto, as escolhas metodológicas serão ajustadas e muitas vezes simplificadas em função do contexto escolar que envolve o conhecimento e a maturidade da turma, habilidade estética do professor na mediação, mas especialmente, a quantidade de aulas disponíveis para viabilização de cada atividade.

Além desse engajamento, o professor nessas condições ainda precisa construir alianças com a equipe escolar, o que significa educar, muitas vezes, os colegas para o ensino do teatro em detrimento das costumeiras propostas equivocadas que convocam a arte teatral na escola. Apresentações em datas cívicas impostas; “parcerias” que visam o teatro como ferramenta instrumental para inserção de conteúdos de outras áreas; montagens de cenas de última hora; apresentações para os pais como estratégia de marketing da escola, só para citar alguns exemplos.

no professor que se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar. (RODRIGUES, 2009, p. 61-62)

Explicar ao professor regente, à coordenação pedagógica, à direção da escola, que todo o trabalho de ensino teatral é fruto de um processo que tem seus conteúdos próprios, que demanda tempo de investigação, criação e preparação, que não expõe (ou não deveria expor) as crianças a apresentações sem mínima preparação é um trabalho crucial e exaustivo do professor. Em um ambiente mínimo de afeto e respeito,

aos poucos, o professor vai conquistando melhores condições e transformando o cenário do seu campo de atuação. É sempre um árduo processo de conquista, que exige do professor de teatro uma generosidade, as vezes cansativa, para que garanta uma comunicação e um espaço de compreensão das peculiaridades da prática teatral.

Esse não entendimento sobre o processo pedagógico do fazer teatral na escola por parte dos professores regentes de turma, coordenadores e gestores, ao meu ver, está intrinsicamente ligado a ausência ou insuficiência dos conteúdos relacionados ao ensino de teatro nos currículos dos cursos de Pedagogia, mencionada anteriormente. Para que essa visão seja diferenciada, cada escola, a partir da sua abertura para escuta e interesse da gestão, pode propiciar formações extracurriculares aos professores.

A Escola Experimental, ainda que se preocupe com a formação constante dos seus professores, auxiliares e gestores e que invista em pesquisa, não ofereceu nenhuma formação específica na linguagem teatral. Acredito que os momentos de reunião da equipe em função do planejamento da escola, como semanas pedagógicas, sejam oportunos para compartilhamento dessas fragilidades e construção de direcionamentos práticos a fim de estabelecer uma melhor qualidade de diálogo entre professores especialistas, professores regentes e gestão. A coordenadora da escola, Flávia Mendes, em entrevista diz que “há abertura e disponibilidade para o diálogo, mas ainda precisamos pensar momentos específicos para que essas trocas aconteçam com mais frequência”, ou seja, garantir um tempo para ampliar as trocas entre professores e refletir sobre as diretrizes práticas do ensino de teatro na escola.

Lembrando que a escola em questão tem como princípio a pesquisa e a formação da sua equipe pedagógica, por isso insisto em abordar esses aspectos. Na realidade do ensino privado convencional dificilmente encontra-se essa abertura para discussão. A lógica da produção de espetáculos impera assim como os outros problemas já citados. Resta ao professor saber qual a melhor forma de lidar com as demandas escolares de modo a resistir em prol de condições mais propícias para uma prática teatral e pedagógica significativa na experiência dos alunos.

4.2.5 “Experimental o Experimental”²⁸

A única certeza é que a presença dos meus alunos depende estritamente da minha: da minha presença junto à turma inteira e junto de cada indivíduo em particular, da minha presença na minha matéria também, da minha presença, física, intelectual e mental, durante os cinquenta e cinco minutos que vai durar a minha aula. (Daniel Pennac)

O ensinar teatro na escola é um “jogo de corpo”. É preciso lidar com as demandas mencionadas, com as imprevisibilidades, com aquilo que é irrefutável, ora se esquivando, ora superando, ora reconhecendo a impossibilidade de agir no momento mas, acima de tudo, é preciso se manter perseverante no propósito de ser professor de teatro nesse contexto, de estar motivado no ofício, de “sonhar” um ensino transformador e não ceder ao tédio e descompromisso, manifestado em planos de aula mal construídos e produções a base de ensaios mecânicos.

O prazer do jogar, de ser parceiro e do fazer teatral é uma das formas do professor de teatro se reconectar com essa vontade. De experimentar e adaptar novas metodologias, de ser mais desafiado pela criatividade dos alunos. Nas palavras de Marcelo Gianini:

Experimentar, experienciar, atuar junto, lado a lado. Mostrar como se enfrenta o caos enfrentando-o. Não narrar, mas atuar. Compartilhar experiências similares e paralelas no momento em que elas acontecem. No ato da criação. Criar junto! (GIANINI, 2008, p. 02)

Na lógica do professor essa dinâmica parece óbvia, no entanto, refletir sobre como construir possibilidades de criar na sala de aula, especialmente a partir de processos mais horizontalizados, é muitas vezes desanimador por todos os motivos já citados anteriormente. Para se manter na resistência é preciso estar em estado de escuta do propósito e lembrar que cada dia é uma tentativa. Antonello reitera “[...] que o experienciar para conhecer é um dos propósitos do ensino de teatro, independentemente de seus obstáculos.” (2015, p. 61). Acredito que a cada proposição, a cada processo vivenciado, algumas táticas vão sendo construídas para viabilizar os momentos de trabalho mais inspiradores, nem que seja em pequenas experimentações.

²⁸ Frase do artista plástico Hélio Oiticica

Se permitir algum espaço de experimentação é uma atribuição importante para o professor de teatro da escola básica. Seja através de oficinas, cursos, grupos teatrais, montagens, etc. De vivenciar a produção teatral mais contemporânea, marcada pela colaboração e autonomia. O prazer do descobrir precisa estar aceso não somente nos alunos, mas também no professor. É preciso engajar-se, como diz de Araújo (2016):

Sobre engajamento na atualização do fazer teatro, como possibilidade de estar atento ao seu tempo, como forma de renovar seus conhecimentos. É preciso [o professor] desenvolver as mesmas qualidades do ator: isto é, saber continuar sendo curioso e manter o espírito aberto e em relação com o mundo” (DE ARAÚJO, 2016, p. 55)

Infelizmente a escola é um dos espaços em que o conhecimento artístico está bem aquém, no que diz respeito a atualização das discussões no campo da ação cultural. Conforme Desgrandes (2006), “tal efervescência não atingiu as instituições escolares, salvo raras exceções” (p.15), o que faz com que seja de extrema importância garantir o diálogo com práticas mais contemporâneas de criação.

O autor ainda ressalta, a partir de afirmações de Ryngaert sobre a visão de teatro das crianças que frequentam a escola, a “falta de interação dos alunos com manifestações teatrais em geral e, especialmente, com aquelas identificadas a princípios estéticos contemporâneos. (DESGRANGES, 2006, p. 03).

O processo de criação realizado com a turma foi fruto de um agenciamento entre as demandas escolares que eram irrefutáveis na ocasião (produzir um espetáculo ao fim do ano, realizar uma adaptação de um texto para aprovação) e escolhas metodológicas de abordagem colaborativa, em que a experimentação, improvisação e o trabalho coletivo são lidos como aspectos de afinidade com a produção contemporânea. Nessa trama de fatores, o objetivo não foi replicar exatamente os procedimentos contemporâneos, mas sim repensá-los no contexto escolar, ressignificando as relações com elementos teatrais já conhecidos como o texto, a divisão de papéis, ficção-realidade na cena, a música na cena, etc. São contribuições que partem da abertura do convite a uma elaboração mais coletiva e participativa do processo de criação na sala de aula. E por que não dizer de certa forma, um convite aos alunos “[...] a uma maior consciência do processo de criação, da ênfase no trabalho coletivo, da pesquisa e da construção de novas relações com os espectadores (DESGRANGES, 2006, p. 05).

O estado de atenção para que diante de um comprometimento com um resultado cênico, numa limitação clara de tempo e numa proposta que necessita de um grau de experimentação, de abertura e liberdade me fez por vezes temer uma atitude mais convencional do ensino de teatro, de marcar as cenas mais mecanicamente, por exemplo. Mas essas angústias não fazem parte da realidade de um professor de teatro no ensino privado? Não existe uma solução imediata para elas pois a cada processo novas perguntas são criadas. Essas dúvidas, tentações, são tão importantes quanto as conquistas, as descobertas no compartilhamento de experiências de processo, especialmente para colegas professores que possam desatar a partir dessa pesquisa novas inquietações e inspirações que provoquem suas práticas de ensino. Sobre isso, Paulo Freire acrescenta:

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, 'programados, mas, para aprender', exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo fazamos. (FREIRE, 1996, p. 58-59)

A consciência do inacabamento mencionada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), deve ser um saber buscado pelo professor em prol de uma prática educativa em constante construção, que se redescobre a cada experiência. E essa experiência, tanto para o professor quanto para aluno, quando comprometida com a criação, e sensibilidade estética, com escuta, com estado de colaboração, se torna potencialmente transformadora de realidades, inspiradora de novos processos, novos sonhos.

A partir dessa perspectiva, caminho para os aspectos conclusivos a fim de arrematar as questões finais dessa pesquisa, não com o objetivo de encerrá-la de fato, mas de incluir reflexões que provoquem novas trajetórias.

CELEBRANDO REFLEXÕES SONHADORAS

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças mais tímidas, às vezes, mas às vezes, forte, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar.

Paulo Freire, 1996

Ao longo desta dissertação venho discutindo e refletindo sobre temas que, em sua natureza, já se revelam inquietações: ensino de teatro na escola; a criação colaborativa; e o sonhar nesses contextos. Essa escrita, a partir de um relato da prática docente, articula dúvidas, inseguranças e escolhas de modo a tornar o leitor cúmplice da experiência. As convergências entre o pensamento de Paulo Freire (1996) e a criação cênica colaborativa pareciam um bom caminho para promover o processo artístico pedagógico de modo a favorecer uma aprendizagem mais significativa com os alunos.

Ter a dimensão das limitações do processo colaborativo da cena na escola nesta proposta pareceu no início ser frustrante tendo em vista a diversidade de obstáculos, alguns já previstos pela experiência na rede privada de ensino, outros mais inesperados do planejamento e do próprio percurso de criação. Foram momentos para repensar, questionar o real motivo de trabalhar com essa forma de criação e o propósito pedagógico da horizontalização do ensino de teatro na escola e do que era possível ser feito dentro das condições encontradas.

Foi possível realizar, na experiência, um processo colaborativo no contexto escolar formal, com aulas de quarenta e cinco minutos? A priori, a resposta seria não. Pois de fato não é viável a utilização desse procedimento de criação tal como os grupos de teatro profissional, seguindo a rigor os princípios elencados, pois a realidade escolar é completamente diversa a de um grupo de teatral. Não há tempo, estrutura de equipe e espaço na realidade escolar, mesmo numa escola privada, para garantia desses princípios. Escolher focar o princípio da construção de uma dramaturgia com o coletivo, que já partia de tema e pré-textos, pareceu uma solução viável na manutenção da inspiração colaborativa.

No processo, foi fundamental compreender profundamente as limitações do contexto e pensar em abordagens metodológicas inspiradas no colaborativo e

voltadas para a construção dramatúrgica. A colaboratividade nessa se apresentou mais como aspectos de colaboração dos alunos, presente por meio dos registros dos seus sonhos pessoais e da dramaturgia em processo, fruto da criação de cenas por meio de estímulos como pré-textos, músicas, improvisação e de jogos no processo criativo em sala de aula. A utilização dessas abordagens me fez perceber o quanto o trabalho do professor exige adaptações, revisões, inclusive na dimensão dos objetivos.

Ainda nesse recorte da abordagem colaborativa, só foi possível garantir a inclusão das vozes dos alunos na proposta em alguns momentos do processo. Não foi possível discutir com mais profundidade alguns temas, explorar com mais apropriação as abordagens metodológicas. A condição do tempo cronológico era imperativa nesse tipo de experiência e com certeza traz reflexo no processo pedagógico criativo. Os questionamentos com os alunos poderiam ter mais espaço para discussão, afinal se tratava de um predisposto à coparticipação, desenvolvida nas práticas de assembleias. O que me fez repensar a minha insistência em querer abordar esse modo de criar e de ensinar no ensino formal, de lidar com crueza a realidade escolar e encontrar, na sua medida, brechas possíveis para resistência e, quiçá um dia, estruturar uma metodologia colaborativa para escola. Seria possível?

As metas de apresentação de fim ano, com visão textocêntrica de processo de criação e um sistema educacional tradicional centralizado no professor, aspectos comuns a realidade escolar, são desafiadoras para a uma proposta de horizontalidade de criação em teatro na sala de aula. Ao incorpora-las na discussão dessa pesquisa, entendi que era importante dialogar com os sujeitos que enfrentam diariamente esse cotidiano: os professores de teatro da escola básica.

O professor da escola básica, em meio a aridez do solo do sistema educacional, busca as oportunidades para fomentar atitudes pedagógicas mais horizontais e, ao mesmo tempo, se reconhece no inacabamento desse processo. Ou como diz Carmela Soares, o professor, que como cúmplice e parceiros dos alunos, “[...] é aquele que **sonha** e ao **sonhar** empreende de maneira ativa uma ação pedagógica, visando transformar o campo rude da instituição escolar num campo repleto de imagens vivas e poéticas.” (2010, p. 96).

Nesse sentido, acredito que a formação do professor, o licenciado em teatro, comprometida com uma condução pedagógica articulada com suas próprias

experiências artísticas, é um ponto importante para requerer mudanças necessárias no cenário escolar. É esse profissional que terá a sensibilidade e a compreensão de fomentar, a partir do teatro, o desenvolvimento do aluno em suas esferas social, física, intelectual e intuitiva, como diz Antonello (2015).

É o professor de teatro que, na sua prática, pode estar atento para articulação de processos de criação com processos educacionais de modo a evitar a padronização e não subjetivação das práticas artísticas na escola - em que sonhar um processo criativo mais comprometido com um experiência estética individual e coletiva mais aprofundada se torna uma forte possibilidade de contribuição para a rotina da escola. Nas palavras de Concílio (2017):

Transformar uma tradição que privilegia resultados, muitas vezes duvidosos, em uma cultura que valorize a instauração de processos realmente artísticos, no sentido de não abrirem mão da elaboração e consistência desta elaboração, e que possam desenvolver-se em um ritmo próprio, atentando para as necessidades individualizadas de cada participante, mas focando um exercício de coletividade, tão raro em nossos tempos, são algumas das revoluções possíveis que o teatro pode promover na rotina da escola. (2017, p. 61)

Acredito na relevância dessa pesquisa como realização de uma experiência artístico-pedagógica dentro do ambiente escolar como forma de questionamento da estrutura curricular do ensino formal. Uma contribuição, especialmente, é a possibilidade de, a partir do diálogo entre professores regentes, especialistas em Teatro e coordenação, investigar estratégias de sensibilização para essas provocações passíveis de serem incorporadas na formação de gestores e pedagogos. De uma forma mais direta e local, propor junto com esses profissionais a reestruturação do planejamento pedagógico da escola de modo a tornar a prática de sala de aula menos atravessada por fatores impeditivos a metodologias de criação que favoreçam a experimentação e as subjetividades dos alunos. Assim será possível garantir um espaço desconhecido nas crianças, como diz Larrosa:

Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem. Então, onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições, e se aquilo que ainda não foi explicado ou submetido já está medido e assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder? (2001, p.185)

Construir com os alunos o *Cordel do Sonho sem Fim* foi ter uma esperança sem o costumeiro ar passivo. Uma esperança movida por pequenas investidas na realidade escolar, assim como essa proposta na dissertação. É uma tentativa de mover-se em direção ao sonho, a um futuro não sabido, ou nas palavras de Paulo Freire, a “mudança do mundo implica na dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.” (1996, p.79). O sonho de Teresa, esperança trazida no texto de Cláudia Barral e mantida na adaptação, faz acreditar no poder de transformação de realidades, e faz dar um passo em direção ao sonho maior, o de pensar em uma educação escolar significativa para os envolvidos e que contemple a produção de subjetividades e o respeito a elas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís Alberto de. Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação. In: *Cadernos da ELT*, nº 2 – junho/2004.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2007. (Tese de Doutorado)

ANTONELLO, Carla Medianeira. Reflexão Acerca Do(S) Caminho(S) De Metodologias/Procedimentos No Ensino De Teatro In: *Caderno GIP-CIT - Ano 19 N.35 - 2015.2*. p.51-62. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/GIPE-CIT-N35-2015.pdf>> Acesso em: 13 de jul. de 2018

ARAÚJO, Antônio. *A Encenação no Coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. Universidade de São Paulo (USP) – 2008a.

_____. *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. Tese de Doutorado – ECA-USP – 2008b.

_____. O Processo Colaborativo no Teatro da Vertigem. In: *Sala Preta*, v.6, nº1, 2006. Disponível em:

<<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/viewFile/174/172>>

Acessado em 03 de jul. de 2012.

_____. *A Gênese da Vertigem: o processo de criação de 'O Paraíso Perdido'*. Dissertação de Mestrado – ECA-USP – 2002.

_____. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. 2012. In: *Autêntica*, 2001

BARBOSA, Ana Mae. A metodologia triangular: História da Arte, leitura da obra e o fazer artístico. In.: *A Imagem no Ensino da Arte*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 34-43.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. In: *Estud. av.* vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec, 1989.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº19 – São Paulo – 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Biange. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. In: *URDIMENTO*. Especial Ensino do Teatro, Vol. 1, nº 10, 2008, p. 35-44. Disponível em: <<http://www.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/especial/>> Acesso em: 20 de abr. de 2018

CARRETERO, Mario. *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CONCILIO, Vicente. Instrução e criação em jogos teatrais: professor parceiro de jogo. In: *Revista de História e Estudos Culturais*. Vol 7 Ano VII N° 1. Fênix, 2010, p.01-08.

_____. Elementos para uma possível relação entre a pedagogia do teatro e processos colaborativos de criação teatral. In: *V Reunião Científica da ABRACE*, 2009, São Paulo - SP. Memória Abrace Digital, 2009.

COSTA, Thais Almeida; SABACK, Roberta Carvalho. *Currículo, democracia, autonomia: procedimentos de educação moral em uma escola de salvador*. Disponível em <http://escolaexperimental.com.br/?page_id=363> Acesso em 17 de mar. de 2018

DE ARAÚJO, Valéria Gianechini. *Da Experiência Artística à Poética Docente*. São Paulo: Chiado, 2016.

DELEUZE, Gilles, e GUATTARI, Félix. *O Que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Editora 34, Rio de Janeiro, 1992.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. 20ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DRAGON DREAMING. *Dragon Dreaming: desenho de projectos*. V. 2.09, Edição em português, 2017. Disponível em: <http://www.dragondreaming.org/wp-content/uploads/DragonDreaming_eBook_portuguese_V02.09.pdf> Acesso em 05 de janeiro de 2017

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação –* Campinas, SP: Papirus, 1988.

FISCHER, Stela. *Processo Colaborativo: Experiências de companhias teatrais brasileiras*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANINI, Marcelo. Processos de criação como prática pedagógica. In: *Anais da ABRACE*, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1416>> Acesso em: 23 de jan. de 2017

_____. *João, Artur e Alice: brincando de fazer teatro na contemporaneidade*; 2009; Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade de São Paulo.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2006

KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LÍRIO, Vinícius da Silva. Poéticas da sala de Aula: processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. In.: *Teatro: Criação e Construção de Conhecimento*, v. 3, n. 4, nov. 2015, p. 41-49. Disponível em: <<https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/teatro3c/article/view/1467>>. Acesso em: 06 de fev. de 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. MAPEIE-SE! e busque de modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças. In: *Teatro: Criação e Construção de Conhecimento*, v. 4, n. 5, jul. 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/2372>>. Acesso em: 17 de mar. de 2018.

MARTINS, Marcos Bulhões. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. In: *SALA PRETA*. Dossiê Teatro Educação, nº 2, 2002, p.240-246. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/salapreta/sp02.htm> Acesso em 13 de jan. de 2018.

MENDONÇA, Célida S. Miguilim em cena: processo de montagem. In: *Anais ABRACE*. v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1395>> Acesso em 09 de mar. de 2018.

_____. Teatro na Escola pública: Um direito. In: *Caderno GIP-CIT - Ano 19 N.35 - 2015*. p.08-24. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/GIPE-CIT-N35-2015.pdf>> Acesso em 8 de abr de 2018.

_____. O Fazer teatral em Sala de Aula: Reflexões Sobre a Prática Pedagógica. In: Carole Marceau; Cláudio Cajaíba (Org.). *Teatro na Escola – Reflexões sobre as práticas atuais: Brasil – Québec*. Québec: Université du Québec à Montreal, Faculte des Arts, École Supérieure de Théâtre; Salvador: Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Programa de Pós Graduação em Arte Cênicas. 2013.

_____. *Fome de quê?* Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MOREIRA, Jussara Trindade. *Imagem Sonora: Da música à cena*. PPGT/UNIRIO Disponível em:

<<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/territorios/Jussara%20Trindade%20Moreira%20-%20Imagem%20Sonora%20da%20musica%20a%20cena.pdf>> Acesso em 23 de abr. de 2018.

NICOLETE, Adélia. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico. In: *Revista Sala Preta*. 6º Ed. 2006 Pg.318 –

325. Departamento de Artes Cênicas - Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo.

_____. *Da cena ao texto: dramaturgia em processo colaborativo*. São Paulo, 2005.
Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes – USP.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e a criação artística*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 1996.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Pista 1: A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-investigação e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005

RODRIGUES, Ernardina Sousa Silva. *Organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado* / Ernardina Sousa Silva Rodrigues – Piracicaba, 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar e representar: práticas dramáticas e formação*. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALLES ALMEIDA, Cecília. *Crítica Genética: Fundamento dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: Educ, Editora da PUC de São Paulo, 2008a.

_____. *Gestos Inacabados. Processo de Criação Artística*. São Paulo, Fapesp. Editora: Annablume, 2008b.

SANTANA, Arão N. Paranaguá. Metodologias Contemporâneas do Ensino do Teatro - 24 Caderno GIP-CIT - Ano 19 N.35 - 2015.2 – Em foco, a sala de aula. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. (Orgs.). In: *Cartografia do ensino do teatro*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de. O ensino de teatro nas séries iniciais e a questão da formação de professores. In: *Teatro: criação e construção de conhecimento*, v. 1, p. 16-23, 2013. Disponível

em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/661/376>>
Acesso em 12 de jun. de 2018

SANTOS, Clóvis Domingos dos. *1971- A Cena Invertida e a Cena Expandida: projetos de aprendizagem e formação colaborativas para o trabalho do ator*. 2010. (Dissertação de mestrado).

SCHETTINI, Roberto Ives de Abreu. *Teatro como arte do encontro: Dramaturgia da sala de ensaio – Uma abordagem metodológica*. Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. (Dissertação de mestrado).

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. In: *Urdimento: Revista de estudos em artes cênicas*. Florianópolis, n.17, p.175-185, set., 2011.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M.; VIANNA, T. . Teatro na Educação – reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. 10ed.Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 115-138.

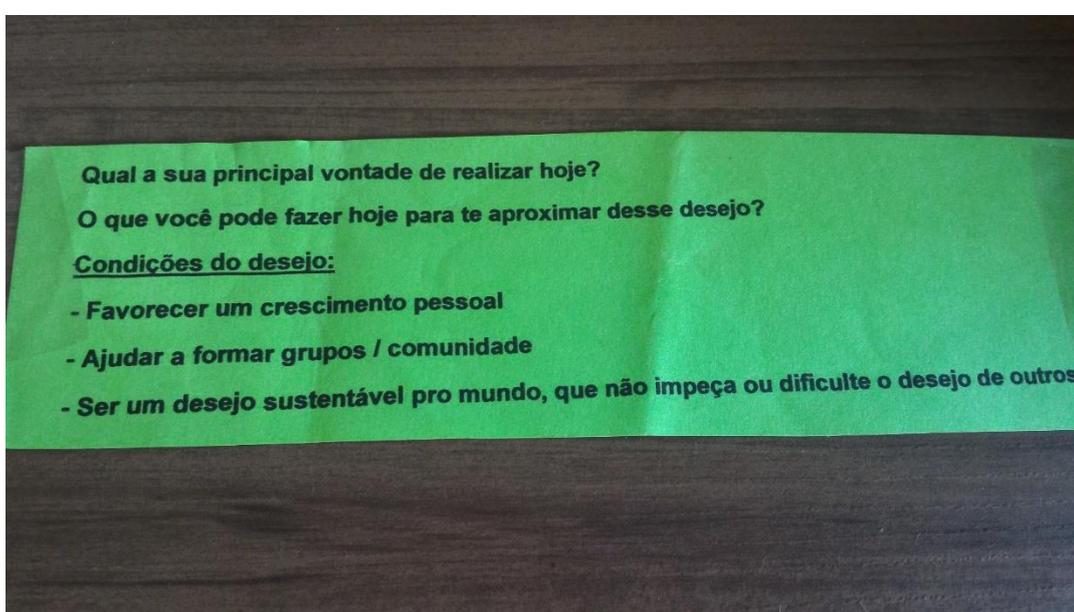
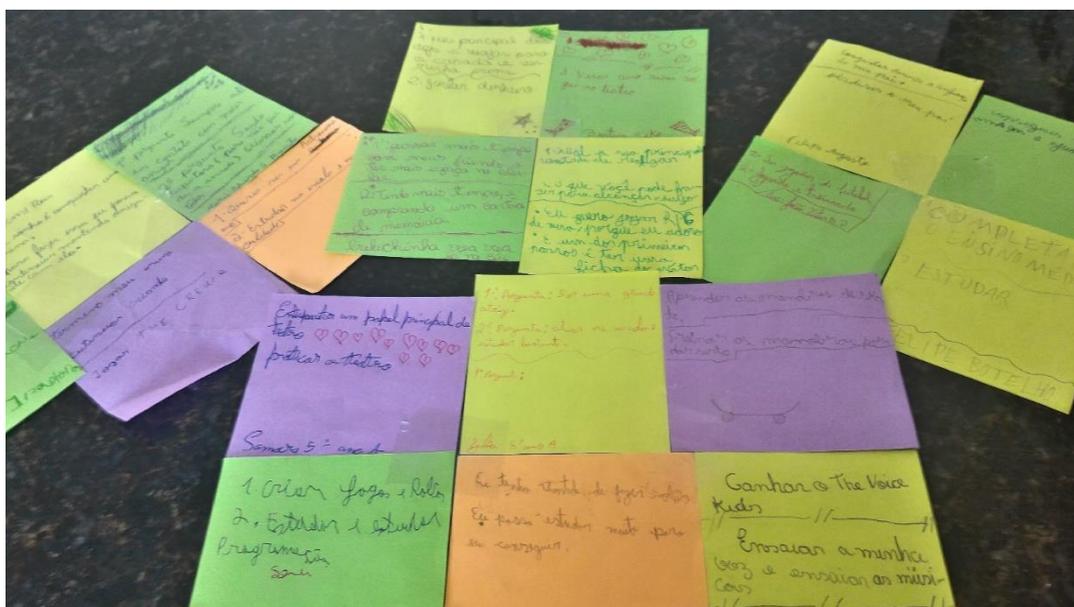
TELLES, Narciso. 3 Ações de Teatro: Composição, Criação e [Trans]formação. In: *VI Congresso de Pesquisa em Artes Cênicas – ABRACE 2010*, São Paulo. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Narciso%20Telles%20-%203%20A%C7%D5ES%20EM%20ENSINO%20DO%20TEATRO.pdf>> Acesso em 3 de dez. de 2017

HIGA, Nádya Yoshi Ribeiro. Viewpoints de Tempo e Atuação. In: *Anais do 9º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte*. Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://www.encontro.proex.ufu.br/sites/encontro.proex.ufu.br/files/historico/09/comunicacao_rp_t_nadia.pdf> Acesso em 20 de mai. de 2018

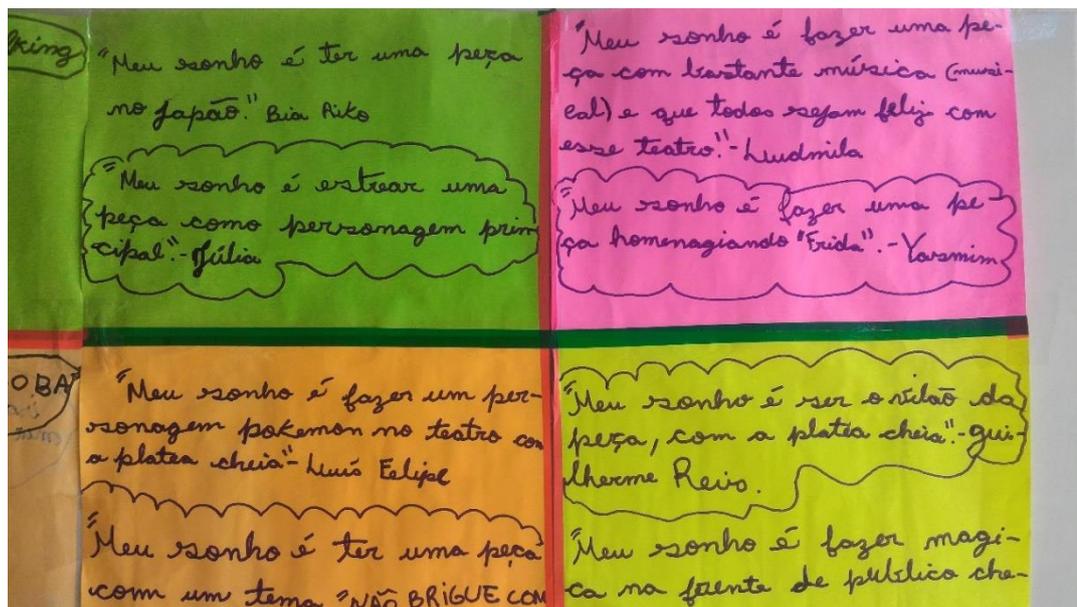
APÊNDICES

APÊNDICE A – DOCUMENTOS DE PROCESSO

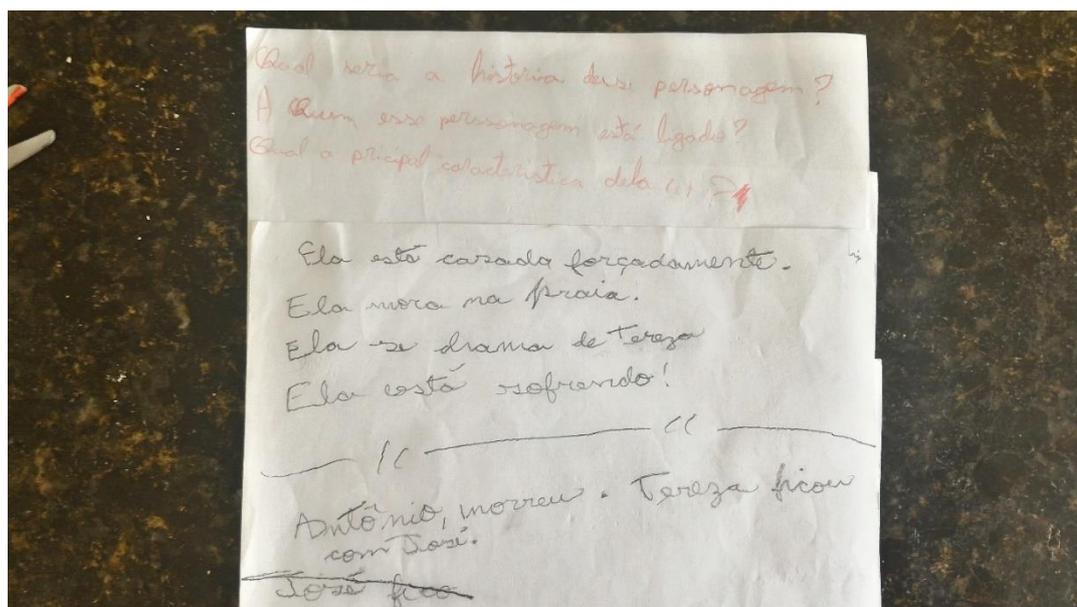
Sonhos individuais



1º Listagem dos Sonhos Individuais



Esboços do roteiro



APÊNDICE B – ROTEIRO DO ESPETÁCULO *CORDEL DO SONHO SEM FIM*

Cordel do Sonho sem Fim – 5º ano A (Escola Experimental)
Adaptação livre do texto “Cordel do Amor sem Fim” de Claudia Barral
Por Liz Novais e o 5º ano A

Personagens:

Teresa: Julia, Bia, Yasmin

Carminha: Samara, Amanda, Luisa

Madalena: Ludmila, Maria Eduarda, Isadora

José: Felipe Augusto, João, Diego

Cantador: Cauê, Mariana, André, Akin, Arthur

Narrador: Felipe Albulquerque, Felipe Botelho, Luiz Felipe, Guilherme Leal,
 Guilherme Reis

Cena 1

(Cantadores) **Música Vinheta de Abertura** (Turma 5º ano A, Liz Novais)

Criar

Belezas

Olhar pro céu, dançar, tocar

E voltar a sonhar...

Deixar

Certezas

Cantos de mel, se lambuzar

E volta a se inspirar

Coro: O que é , o que é? (todos)

Cantadores

Que não tem tempo que dê conta

Que pode vir de noite ou dia

Que traz tristeza e alegria

Que a realidade desmonta

O que é o que é? (todos)

Que de noite pode dar medo

Que dia é segredo pra tudo dar certo

Que é vontade danada de ser feliz no mundo

Ah, pra essa resposta, eu ganho ponto

O nome disso é SONHO (todos)

Conto pra vocês e digo pra mim

CORDEL DO SONHO SEM FIM (todos)

Narradores:

O que é bonito neste mundo, e
anima,
É ver que na vindima de cada **sonho**
Fica a cepa a sonhar outra aventura...

E que a doçura que se não prova
Se transfigura numa doçura
Muito mais pura e muito mais nova...²⁹

Ah meus amigos, era dezembro de chuva e calor na Beira de Rio. E eram três irmãs: Teresa, Carminha e Madalena.

Cena 2 (*O palco se ilumina e vemos os móveis de uma casa simples, sertaneja. Vê-se Madalena costurando uma roupa. Entra Carminha*). **G1:**

Teresa: Bia; Madalena: Maria Eduarda; Carminha: Amanda

Carminha – Tô fazendo. Agora sem farinha é que não vai poder ser.

Madalena – Manda Teresa buscar farinha.

Carminha – Teresa mal acabou de chegar da rua. Tá cansada.

Madalena – E aquilo lá cansa?

Carminha – Vá você, minha irmã.

Madalena – Agora essa mania de me tirar de casa!

Carminha – Distrai um pouco...

Madalena – E comprar farinha lá é distração, Carminha?

Carminha – Um passeio até a venda...

Madalena – Pra voltar carregada de saco? Manda Teresa.

Carminha – Eu vou contigo.

Madalena – Se pode largar a panela pra ir comigo então por quê é que não vai só?

Carminha – Eita, que eu esqueci da panela! (*Sai*)

Madalena – Anda com a cabeça aonde?

Carminha – (*de fora da cena, gritando da cozinha*) Então vai Teresa.

Madalena – Ela mesma. (*gritando*) Teresa! Ô, Teresa, essa menina, chegue aqui.

(*Teresa entra com um livro na mão*)

Teresa – Que foi?

Carminha – Vai lá na venda, minha irmã, e traz dois saco de farinha pra fazer o pão doce, vai, Teresa?

Teresa – A da venda é mais cara.

Madalena – É mais cara porque é melhor.

Carminha – (*Entrando*) Tem nada não, Teresa, traz a farinha boa.

Madalena – É pela ocasião.

Teresa – Que ocasião, meu povo? José come aqui dia sim dia não.

Madalena – Mas hoje ele vai te propor, né minha irmã.

Teresa – Diz que é, né?

Madalena (*avisando*) – A panela, Carminha...

Carminha – Vou vê...! (*Sai*)

Madalena – E tu vai aceitar, né, Teresa? E tu gosta dele?

Teresa – (*ignorando a pergunta de Madalena e gritando pra Carminha*) O dinheiro tá onde, Carminha?

Madalena – Responde, Teresa. Cê gosta dele?

²⁹ Poema de Miguel Torga

Carminha – *(da cozinha)* Tá em cima da mesa!

Madalena – Eu me lembro que, de nós três, não era você a que gostava dele, não. *(Faz gesto para Carminha que está na cozinha)* Mas é de você que ele gosta.

Teresa – Vou buscar a farinha.

(Teresa sai. Pausa. Durante a cena seguinte Carminha está na cozinha, fora de cena. Ouve-se apenas a sua voz).

Transição de Grupo G2: Teresa: Júlia; Madalena: Ludmila; Carminha: Samara; José: Diego

Madalena – Carminha?

Carminha – Tô escutando.

Madalena – Cê repara como José gosta de Teresa?

Carminha – Reparo.

Madalena – É bom isso, né?

Carminha – Deve de ser. Hum! E Teresa que ta demorando...

Narrador – Teresa saiu Teresa, mas voltou já outra pessoa. Era onze da manhã de um dezembro de céu pesado em Beira Rio quando Tereza fez o caminho que ia de sua casa a venda da cidade. *(Teresa entra.)*

Madalena – Demorou.

Carminha – É Teresa?

Madalena – É.

(Carminha vem, pega os sacos na mão dela e volta pra cozinha. Teresa continua parada na porta.)

Madalena – *(que depois de um tempo nota a irmã)* Que foi, moça?

Teresa – Minha irmã...

(Batem na porta.)

Madalena – Abre a porta aí, Teresa.

(Teresa não se move). (Teresa olha para ela.)

Madalena – Abre a porta. É José.

(Teresa abre a porta. José entra.)

Madalena – ô José!

José – Como tão passando?

Carminha – *(de dentro)* Tá com fome?

José – Sempre!

Madalena – Fique aí conversando com Teresa, José, que eu vou aqui dentro guardar esse vestido de Carminha que eu tava fazendo um conserto...

(Madalena sai)

José – Posso te dar um beijo no rosto, Teresa?

Teresa – Pode não.

José – Uai, mulher, tu num vai se casar comigo?

Teresa – José...

José – Que foi?

(Pequena Pausa).

José – Fala, Teresa!

(Pausa)

Teresa – Olhe, José, não se aborreça não.

José – Primeiro tu me conta depois eu resolvo se é o caso de me aborrecer.

Teresa – Se lembra, José, que eu te disse que tu era meu amigo?

José – Lembro.

Teresa – E que se fosse pra negar o seu pedido de casamento eu ia negar logo era na hora? Que eu não ia deixar você vir até aqui com conversa de família e tudo pra sair carregando um não nas costas, que eu não ia querer fazer você

passar embaraço nenhum, nem na frente de minhas duas irmãs e na frente de ninguém?

José – Eu já sei de tudo isso, Teresa! Mas qual foi o caso?

Teresa – O caso é que agora você já tá aqui, não é, José?

José – Tô, não tô?

Teresa – Mas não me peça em casamento, não.

José – Por que não, Teresa?

Teresa – Porque eu não vou aceitar.

(Carminha entrando)

Carminha – Tá pronto!

José – O que é que tá pronto?

Carminha – O lanche, homem! Pão doce e suco de tamarindo.

(Silêncio na sala)

Carminha – Que foi, gente?

(Ninguém responde. Espera alguma reação de Teresa. Entra Madalena.)

Madalena – Que foi, gente?

José – Agora conta pra suas irmãs, vai!

Teresa – José desistiu de me pedir em noivado.

José – Conta direito, Teresa!

(Pausa)

Teresa – Eu disse a José que não me pedisse em casamento.

Madalena – Por quê?

Teresa – Porque eu não vou aceitar.

(Silêncio)

Transição de Grupo G3: Teresa – Yasmin; Madalena – Isadora; Carminha – Luisa; José: João

Madalena – Não vai aceitar por quê?

Narrador – Se com uma frase o céu foi criado com uma frase o céu desaba. A que derrubou o céu de José foi aquela.

Teresa – Porque não cabe no meu sonho.

Madalena – Não cabe no quê, menina?

Teresa – No meu grande sonho.

Narrador – Era dezembro na Beira Rio. Era dezembro quando Teresa viu um futuro bonito e prospero pela primeira vez. Dezembro quando seu peito foi flechado, quando seu destino mudou de rumo.

Teresa – Eu fui na venda buscar a farinha e o carro de som passou.

(áudio) (Teresa se ouriça com áudio do carro)

Cantadores entram em cena anunciando, como se fosse o carro de som

Cantadores - “Atenção atenção, artistas de Beira Rio! Você deseja realizar um sonho de se apresentar no Teatro para toda a cidade? Você gostar de cantar? Essa chance é pra você que está com o talento escondido! Se inscreva no Concurso Fábrica de Sonhos e o vencedor concorrerá a um curso de artes em Santa Dreams. Não perca!”

Narrador – E no carro de som vinha a razão pela qual Teresa tinha nascido e sobrevivido até aquele dia. Vinha a razão pela qual ela viveria daquele dia até o fim.

Teresa – E desceu do carro de som, um moço...

José (enciumado)– Moço, Teresa?

Teresa - Sr. Antônio. O nome dele. E ele me viu e conversou comigo... Eu disse que queria muito ser uma grande atriz, e ele acreditou em mim. Ele disse no fundo do meu olho pra eu acreditar no meu sonho.

Carminha – E você acreditou?

Teresa – Acredito. Eu vi verdade nos olhos dele.

Madalena – E olho de homem lá é lugar pra se encontrar verdade, Teresa?

(Olha pra José, sem graça)

Cena 3

MUSICA VINHETA: *O que você quer?*

O que você sente

O que te faz diferente? (X4) Continua só a percussão.

FALAS DE SONHOS INDIVIDUAIS 1º bloco

- Eu quero ser astronauta (Luis Felipe)
- Eu sonho em ir pro Canadá (Arthur)
- Eu quero jogar RPG de mesa (Cauê)
- Eu sonho em ganhar o The Voice Kids! (Mariana Lins)
- Eu quero jogar The Crew! (André)
- Eu sonho em aprender falar japonês! (Guilherme Leal)
- Eu quero ser um jogador de futebol! (João Victor)
- Eu sonho em ter mais tempos com meus “friends” e mais espaço no meu

celular (Yasmin)

- Eu quero aprender manobras de skate! (Amanda Lemos)
- Eu sonho em passar na escola do Exército! (Ludmila)
- E eu sonho em ser uma grande atriz! (Julia)

Cena 4 - *Volta a cena na casa das irmãs. Somente as irmãs estão na sala.*

Transição de Grupo Grupo2: Teresa – Júlia; Madalena – Ludmila;

Carminha - Samara

Teresa – (fala para as irmãs)E é por isso que eu não fico com José. (explica para José)Eu tava era com medo de ficar sozinha, José. Sem vontade para as coisas. Mas aí, parece que quando penso em atuar, eu fico cheia de energia, parece até que fico mais viva!

Narrador – Agora Teresa era só coragem e esperança.

Carminha – E você vai desistir do noivado e vai fazer o quê, minha irmã?

Teresa – Vou me preparar para o Festival, estudar e ensaiar bastante, eu vou ganhar esse concurso!

Narrador – E o diagnóstico:

Madalena – Tá doida!

Narrador – E tudo que podia ser dito, foi dito.

Madalena – Mas você não pode fazer as duas coisas minha irmã? Tá errado isso...

Narrador – E o quê que é certo nesse mundo errado?

Madalena – Vai deixar um rapaz bom que nem José pra fazer coisa incerta?

Teresa – Certo é fazer o que me inspira. Viver sem realização, acomodado e reclamando da vida é que errado. A gente nasceu mesmo é pra aproveitar a vida. Vou estudar e ir pra Santa Dreams. Depois volto.

Carminha – Onde é que tu tá aprendendo essas coisas?

Teresa – Foi num livro que peguei na biblioteca, “O poder dos sonhos”.

Madalena – Sonho... Nem do doce eu gosto...

Teresa – Ah, eu adoro hum... Especialmente o de Carminha... Você nunca mais fez não é?

Madalena – Não mude de assunto.

Tereza – O de Carminha é o melhor do mundo... Faz hoje, faz!

Carminha – Ih, tá bom, eu vou procurar a receita, que não lembro de cabeça.

Tereza – Eba.

Carminha - Me ajuda Madalena?

Madalena – Tem jeito? Aliás parece que ninguém tem jeito por aqui! Afe Maria!

Cena 5 (Musica circense. Cantadores entram em cena, como se tivesse num programa matinal, realizando um receita de sonho, o doce)

Cantadores: Caderno de receita: Receita de sonho (todos)

2 pacotes de fermento amor-ao-lógico

1 xícara de achedo morno

1 pitada de sono

1/2 lata de condensado de doçura

2 gemas de vontade

3 colheres (sopa) de memorinas

5 xícaras de farinha de inspiração

Cantadores:

1 - Dissolver o fermento no achedo morninho, uma pitada de sono e deixar descansar por 15 minutos, de preferência, numa rede.

2 - Em uma vasilha grande misturar todos os ingredientes e amassar, apertar até obter uma massa bem consistente.

3 - Cobrir e deixar crescer por 2 horas em lugar com bastante espaço para a imaginação.

4 - Abrir a massa com o rolo de macarrão em superfície polvilhada com farinha de inspiração. Fazer bolinhas com mão. Deixar crescer, inchar, quase que um balão no ar, uns 30 minutos cobertos com um pano.

5 - Colocar bastante óleo numa panela-piscina; esquentar bem e fritar os bolinhos de sonho até ficarem dourados dos dois lados. Depois é só rechear com creme de doçura a vontade e está pronto pra servir!
Bons sonhos!

Cena 6 - Casa das irmãs. Teresa na sala lendo e fazendo anotações. José chega.

Transição de grupo Grupo1: Teresa – Bia; Madalena – Maria Eduarda; Carminha - Amanda; José – F. Augusto

José – Como você é bonita Teresa!

Teresa – Deixa de besteira homem!

José – Tudo o que falo pra você é besteira, Teresa! É besteira gostar de você?

Teresa – Mas eu não gosto de você desse jeito Zé!

José – Eu gosto por nós dois! (tenta abraçar)

Teresa – Ih, Zé, tá ficando doido? Eu não quero você não!

(Chega Carminha com os sonhos na bandeja)

Carminha – Tá ficando doido, moço?

(José larga Teresa)

Carminha - *(empurrando José)* Não tá ouvindo a moça dizer que não gosta, não?

Teresa – Eu vou é provar meus sonhos na cozinha. (pega a bandeja e sai).

(Teresa sai. José senta numa cadeira. Pausa)

José - Teresa era pra casar comigo!

Carminha - Não faça essa escolha por ela não, moço. Deixe que ela sabe.

José - Teresa lá sabe de nada! Tua irmã desandou, Carminha, com essa história de concurso. E eu? Como é que fico? Eu fico é como, Carminha? Me diga! Eu amo Teresa, Carminha.

(Pausa. Olham-se fixamente.)

Carminha – O amor perdoa viu, José? Perdoa tudo. Perdoa sempre.

José – Carminha, eu amo é Teresa.

Carminha – Ama, não.

José – Como é que não amo?

Carminha – Esse que cê sente não é amor, não. É vaidade. O amor é quando a gaiola tá aberta, quando a coleira tá frouxa. O amor é o de soltar, esse de prender é vaidade.

José (pensativo) – Eu vou é pra minha casa. Cadê Madalena?

Madalena – *(entrando)* Já acordei. E Teresa?

Carminha – Na cozinha, com os sonhos.

Madalena – Tava aqui pensando, se a questão é de esperar, então todo mundo espera junto essa doidice de Teresa com esse concurso passar! Eu espero, Carminha espera, José espera! Não espera, José?

José – Espero.

Madalena – Pois então esperamos juntos! Eu não dou uma semana pra esse encantamento dos infernos terminar. Não resiste ao tempo não, Teresa. Cê vai ver, José. Não dou uma semana!

(E ficam os três, imóveis, esperando. Teresa passa comendo um sonho pela boca de cena)

Narrador – E passou uma semana.

Madalena – Não dou mais uma semana.

(Continuam os três em pé, esperando.)

Narrador – E se passou mais uma semana.

Madalena – Não dou um mês!

(Continuam esperando. Carminha senta numa cadeira. Os três continuam em pé. Tempo).

Narrador – E se passaram dois meses.

Madalena – No mês que vem a doideira acaba!

(José pega o seu chapéu e olha pra Teresa.)

José – Vou esperar em casa.

Madalena – José espera o chá... Já foi...

(José sai. Carminha já dorme sentada na cadeira. Madalena espera o tempo inteiro olhando Teresa, que não para de comer sonhos e fazer anotações no caderno)

Cena 7

Transição de grupo Grupo 3: Teresa – Yasmin; Madalena – Isadora; Carminha: Luisa

Madalena – Carminha, pega umas folhas de Artemísia no quintal pra fazer um chá!

Carminha – Agora?

Madalena – Eu vou pregar um botão na roupa, Carminha.

Madalena – Ce não vai não?

(Pequena pausa)

Carminha – Vou não.

Madalena – Então deixe. Eu peço a Teresa quando ela chegar.

Carminha – Vai você.

Madalena – Deixa quieto.

(Carminha reluta. Pausa. Carminha tem uma ideia e resolve aceitar)

Carminha – Vou. Me dê essa tesourinha.

(Carminha sai de cena. Fica somente Madalena costurando o vestido a mão)

Carminha – *(gritando, de fora da cena)* Madalena, me acode!

Madalena – Que foi, menina?

Carminha – Socorro, Madalena!

Madalena – Cadê você, mulher?

Carminha – Tô aqui no quintal! Corre aqui que caiu um negócio na minha perna.

Parece que quebrou! Corre aqui, minha irmã! Pelo amor de Deus, Madalena! Me ajuda!

(Madalena tenta sair da casa, mas chega até a porta e volta).

Madalena – Mas será que num passa ninguém nesse caminho? Ninguém que ajude? Dá seu jeito, minha irmã. Corre aqui pra dentro, chega aqui eu cuido!

Vem

pra dentro, Carminha! Vem do jeito que for.

(Aparece Carminha)

Transição de Grupo 2 - Teresa – Júlia; Madalena – Ludmila; Carminha - Samara

Carminha – Por quê é que tu não foi lá ver?

(Pausa)

Carminha – Por quê que tu não foi lá ver?

Madalena – Tenho como não.

Carminha – Como é que não tem como?

Madalena – Eu caio.

Carminha – Cai como?

Madalena – Caindo.

Carminha – Uai.

Madalena – Me deixe, Carminha!! Eu não consigo sair, não saio e pronto!!

Carminha – Vai ficar sem sair?

Madalena – Não sinto falta.

Carminha – Mas pra vê o mundo.

Madalena – Vejo da janela! Não vejo da janela?

Carminha – E o mundo é só o redor dessa casa é, Madalena?

Madalena – Não perdi nada mais longe.

Carminha – Tem tanta terra que tu num vai andar...

(Pausa)

Carminha – Você já tentou sair?

Madalena – Já.

Carminha – E teve o quê?

Madalena – Cai.

Carminha – Ficou tonta e caiu, foi?

Madalena – Fiquei tonta e desmaiei

Carminha - Venha comigo agora. Só chegar no quintal.

Madalena – Carminha, eu não quero, não.

Carminha – Eu fico do teu lado, minha irmã, eu te amparo. Se tu cai, eu te seguro,
eu sou forte e tu não é pesada.

Madalena – Vou não.

Carminha – Se tu não fosse minha irmã e ia dizer que era esquisitice de gente doida.

Madalena – Tu sabe que eu não sou nada doida.

Carminha – Se me dissessem assim: “Espia, Carminha, naquela casa tem uma moça que as pernas só funcionam dentro de casa. Na rua ela cai”, eu ia dizer na mesma da hora: Doideira. Oh, esqueci! A doida da casa é Teresa!

Cena 8 - *(Teresa saboreia na cozinha os sonhos)*

Transição de Grupo Grupo3: Teresa – Yasmin; José - João

Teresa – Esses são os melhores sonhos do mundo, hum... E com chazinho de Artemísia então ficam bom demais... Hum, tive uma ideia genial para meu monólogo que estou escrevendo, mas vou colher um galhinho de Artemísia pro chá, acho que as minhas irmãs também irão gostar! Amanhã será o grande dia!

(Teresa sai de cena)

Narrador – Mas quem disse que seria fácil? Tem gente que ainda não sabia lidar com os sonhos dos outros (aponta pra José), não é José?

(José entra na cozinha e rouba seu caderno)

José – Agora eu só quero ver essa história de concurso e teatro acontecer!
(sai de cena)

Cena 9 - Cantadores – O Chá de Artemísia (Cantadores entram em cena, como se estivessem no quadro de curiosidades de um programa de auditório)

Todos: Você sabia?

Cantadores - Os antigos diziam que a planta Artemísia tem o poder de proteger contra o mal se for carregada junto à pessoa. Recomendava-se beber o chá de Artemísia antes de começar a realizar divinações ou perseguir sonhos proféticos.

Para tanto se sugere que se tome uma xícara de chá próximo a hora de dormir e colocar um pouco da erva debaixo do travesseiro e esfregar uma folha próximo a região do nariz. É tida como uma planta incomum que abre os portões para outros mundos. Além disso, é ótima para aquelas pessoas que nunca se lembram do que foi sonhado no decorrer da noite. E bom pra quem sonha com o futuro.

Cena 10

MUSICA VINHETA: (Todos) O que você quer?

O que você sente

O que te faz diferente? (X4) Continua só a percussão.

FALAS DE SONHOS INDIVIDUAIS 1º bloco

- Eu quero ir para Disney! (Isadora)
- Eu sonho em virar uma sereia, só que no teatro (Beatriz)
- Eu quero ficar sempre perto dos meus amigos (Maria Eduarda)
- Eu sonho em ser astrônomo (Felipe Albuquerque)
- Eu quero Criar jogos (Samir)
- Eu sonho em fazer robôs (Akin)
- Eu quero completar o Ensino Médio (Felipe Botelho)
- Eu sonho em conseguir mais amigo e ajudar pessoas (Luiza)
- Eu quero conquistar a confiança da minha família (Felipe Augusto)
- E eu sonho em interpretar uma protagonista (Samara)
- Eu sonho em cursar Direito (Guilherme Reis)

(Na sala, Carminha e Madalena. Chega Teresa, com as xícaras de chá)

Transição de grupo Grupo1: Teresa – Bia; Madalena – Maria Eduarda; Carminha - Amanda;

Teresa – Chazinho de Artemísia para minhas irmãs.

Carminha – Que maravilha!

Madalena – Tem tanto tempo que não tomo. Deixa eu provar!

Teresa – Para estarmos bem inspiradas amanhã, no concurso!

Carminha – Deus te ouça minha irmã!

Madalena – Deus te proteja!

(Teresa sai e grita fora de cena)

Teresa – Não! (se desespera)

Madalena e Carminha – O que foi Teresa?

Teresa – Meu caderninho de anotações, sumiu!

Madalena- Mas como menina, você carrega ele debaixo do braço o tempo todo... (Desconfia de José.) (Fala baixinho)Ah, José... Pera que eu vou aqui... (sai de cena)

Carminha – Onde você deixou minha irmã?

Teresa - Eu deixei na cozinha enquanto fazia o chá. Eu vim servir vocês, mas quando voltei ele não mais estava lá! Lá estava todo o texto do meu monólogo do concurso!

Carminha - Mas como sumiu? (Carminha vai conferir – sai de cena e volta)
Não está lá mesmo!

Teresa chora

Transição de Grupo 2 - Teresa – Júlia; Madalena – Ludmila; Carminha - Samara

Ô minha irmã, não fica assim!

Carminha – Minha irmã! (acolhe nos braços) Me diz uma coisa... Eu não entendo bem dessas suas coisas de Teatro, mas eu sei que você estudou um bocado, não foi?

Teresa - Sim, mas eu tenho que preparar pra amanhã... é o grande dia! Eu ainda tô insegura!

Carminha - Olha, eu nunca vi ninguém estudar tanto pra alguma coisa! Teresa, você já sabe o que fazer tem que fazer. O que você precisa está dentro de você! Confia no seu sonho minha irmã! Confia aqui (aponta pra cabeça) e aqui (no coração). (Abraça Teresa). E agora vá dormir, que amanhã é o grande dia! Umbora, que eu ainda vou fazer uns sonhos pra você levar antes da apresentação.

Cena 11

Narrador – E assim todos dormiram um sono cheio de revelações. Madalena por exemplo, sonhou discutindo com suas pernas fora de casa, uma briga feia; Carminha sonhou com um novo recheio pro seu pão doce e Teresa, sonhou com seu caderno te contando todas as falas do seu monólogo, falas do seu coração.

Narrador - Naquele caderninho pedaço azul

Que lembrava o fim do mar,

Tinha o seu nome, morena,

Era um sol a me queimar.

Na manhã seguinte:

Madalena na cozinha, José aparece. Transição de Grupo 2 - Teresa – Júlia; Madalena – Ludmila; Carminha – Samara + Grupo 3: Teresa – Yasmin; Madalena – Isadora; Carminha: Luisa + Grupo1: Teresa – Bia; Madalena – Maria Eduarda; Carminha - Amanda;

José - Bom dia cunhada!

Madalena(séria) - Bom dia José! Tava até querendo falar com você...

José - Pois fale mulher, mas só depois de dar me dar um pão doce desses de Carminha... tô com uma fome que tá feito buraco na barriga...

Madalena - Pois bem, há tempos que o senhor anda “visando” Teresa, e eu sempre te apoiei, te achei um bom rapaz... porque achava que mal nenhum faria a minha irmã.

José - Nunca, nunquinha faria mal a Teresa!

Madalena (Olha pra José, desafiadora) – É mesmo? E boca de homem lá é lugar pra se encontrar verdade, seu folgado? (puxa ele pela orelha)

José -Oxe Madalena? Acordou com a pá virada foi?

Madalena – Acordei virada! Me devolva o caderno de Teresa! Roubar na minha casa! Isso é que coisa que se faça?

José – Eu? (se esquivando) Mas... mas... eu peguei mesmo! Eu ia devolver depois que passasse essa maluquice de concurso.

Madalena- Me devolva agora! Tu troca qualquer palavra com minha irmã, a morte te encontra.

José devolve o caderno.

Madalena – Tu aparece aqui de novo e a morte vai tá te esperando.

José corre apavorado.

Madalena –Ta pensando que pode brincar comigo, mas tá! Carminha, Teresa! Tá resolvido!

Silêncio.

Madalena –Carminha! Teresa?

Silencio

Madalena – Ái minha nossa senhora, já deve estar na hora do tal concurso! Como faço pra entregar o caderno? Minha irmã precisa de mim! Como faço? Ài minhas pernas! *Chega atrás da porta pega uma vassoura, segue até a frente da casa e respira fundo.*

Madalena – Moço, tu sabe me dizer onde é esse tal concurso?

Cena 11 - Concurso

Narrador - E agora, com vocês Teresa de Beira Rio!

Monólogo de Teresa (Todas as Teresas em cena no palco)

Amor, bicho sem medida, inimigo do tempo, me ensine a ter paciência.

Amor, trem sem rumo, siga esse caminha comigo, me leve na tua mão, me cobre

com teu manto, anda do meu lado, acende meu olhar.

Amor, velho cego, me ensine a enxergar meus irmãos. Vai, amor, vulcão, explode no meio do mundo e queima tudo que não for teu.

(todas Teresas) Vai, rio que não tem fundo, remédio antigo, vira tudo do avesso, faz do mundo teu arado, espalha a tua semente.

Aplausos do público

(Madalena encontra Carminha na plateia) **Transição de Grupo 2 - Teresa – Júlia; Madalena – Ludmila; Carminha – Samara + Grupo 3: Teresa – Yasmin; Madalena – Isadora; Carminha: Luisa + Grupo1: Teresa – Bia; Madalena – Maria Eduarda; Carminha - Amanda;**

Madalena - Teresa!

Carminha – (surpresa) Minha irmã! (impressionada) Suas pernas!

Madalena – Conversei com elas, eu disse que tinha que vir, ver de perto a doidice de minha irmã! E não é que Teresa é retada mesmo?

Carminha – Acho que a doidice é de família!

As duas riem.

Madalena – Ai, me deu um vontade desse sonho...

Carminha – Pra quem não suportava... Pode saborear à vontade, inventei um novo recheio hoje! Minha irmã, sonho nunca falta!

Retorno Música Vinheta de Abertura (ruma)

Narrador - E assim Teresa ganhou o concurso, com sua apresentação ovacionada pela plateia. Ela ganhou uma bolsa para estudar em Santa dreams e se tornou uma grande atriz e professora de teatro, dando aulas em várias vizinhas a Beira Rio. Um olheiro no concurso ficou tão encantado com os sonhos de Carminha que acabou indicando-a para um concurso do Masterchef e ela, acabou se tornando uma grande doceira na cidade, criando sonhos com os recheios mais inusitados. Madalena, ao perder seu medo de sair de casa, resolver conhecer o mundo desde então, pois estava no estágio de ser só esperança. Depois de um tempo chegou notícia de que José tinha casado em Minas Gerais e Teresa ficou feliz. Madalena nunca contou pra Teresa quem tinha tentado te atrapalhar no concurso, não tinha porque lembrar essas águas passadas. Ela entendeu que o sonho de Teresa teve a força de mudar o mundo e que só foi sonho possível, porque foi sonhado junto. Sonhado junto vira realidade.

Retorno Música Vinheta de Abertura

(Cantado) Criar
Belezas
Olhar pro céu, dançar, tocar
E voltar a sonhar...
Deixar
Certezas
Cantos de mel, se lambuzar
E volta a se inspirar

Musica Redescobrir - Gonzaguinha (Cantado e Coreografado)

FIM

APÊNDICE C – PLANO DE INTERVENÇÃO APRESENTADO NA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE TEATRO

LICENCIATURA EM TEATRO

CRIAÇÃO COLABORATIVA NO ENSINO FORMAL

Reflexões sobre processos de criação colaborativa em teatro na
educação básica

Plano de intervenção para prática docente do mestrado em Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-PPGAC da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Linha de pesquisa: Processos Educacionais em Artes Cênicas. Prof. Orientadora: 1^o Célida Salume

Salvador

2017

1. INTRODUÇÃO

O projeto em questão trata-se uma proposta de prática docente para análise numa pesquisa de mestrado em acadêmico em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, linha de pesquisa em Processos Educacionais em artes cênicas, que têm como tema o processo colaborativo em teatro e pretende discutir a eficiência dessa forma de fazer teatral com alunos do ensino formal.

Na pesquisa a ser desenvolvida realizarei uma experiência pratica com uma turma de 5ºano do ensino fundamental I na Escola Experimental (Vila Laura, Salvador-BA) no período de março a novembro de 2017. A atividade se formalizará como estágio docente orientado e ocupará os horários das aulas da disciplina de artes teatro no espaço um encontro semanal de 50 minutos cada, totalizando 1000 horas. O processo será registrado diários de bordo, afim de coletar o máximo de detalhamento da experiência; questionários com os participantes, materiais para elaboração de relatório que servirá de base para pesquisa proposta.

O processo das aulas será acompanhado na turma pela professora titular de teatro Taiana Lemos. Em reunião na escola com coordenação e com professora, o cronograma foi adequando de acordo com planejamento pedagógico da escola, com objetivo de não haver possíveis choques de datas com proposta aqui apresentada. Afim de construir uma proximidade com os alunos, acompanharei as atividades da turma durante todo ano letivo, independente dos encontros relacionados a essa pratica proposta. As aulas acontecerão sempre as quartas feiras, no turno da tarde.

2. OBJETO

Processos de criação colaborativa em teatro no ensino formal com turma de 5º ano do ensino fundamental I da Escola Experimental.

3. OBJETIVOS

1. Verificar o potencial da criação colaborativa como mecanismo de fortalecimento de discurso coletivo e empoderamento discente na escola;
2. Evidenciar as possíveis relações entre o processo colaborativo de criação e uma pedagogia participativa com os alunos no contexto do ensino formal;

3. Analisar a criação colaborativa como possibilidade de metodologia basilar para as aulas de artes na Escola Experimental;
4. Instaurar um percurso criativo de caráter colaborativo com uma turma de 5º ano do ensino fundamental I na Escola Experimental.
5. Disseminar os resultados da pesquisa para que contribua com a prática de outros professores de artes;
6. Contribuir para o fomento a experimentação do processo de criação colaborativa e da metodologia dos viewpoints e materialidade em contextos escolares.

4. JUSTIFICATIVA

Uma das características cada vez mais recorrentes no trabalho de grupos de teatro contemporâneos é criação colaborativa. Compartilhar é dividir trabalho, é moldar a massa a várias mãos e essa experiência coletiva sempre foi um dos motes da presença do Teatro nos espaços. Aprender em coletivo, a conviver e contribuir para a riqueza do processo. E não penso que deva ser diferente no processo educacional.

Reconhecer a natureza coletiva da arte teatral não é algo novo. Uma das justificativas para a presença do teatro em espaços educacionais sempre repousa na sua possibilidade em oferecer um espaço de criação artística em grupo, que apreende a linguagem artística ao mesmo tempo em que explora as habilidades úteis ao trabalho em parceria, tomando decisões pelo bem comum e aprendendo a viver junto. O teatro ofereceria assim uma possibilidade de explorar a organização de espaços de gestão participativa, nas quais o desenvolvimento da autonomia dos educandos aconteceria paralelamente à sua formação artística. (CONCÍLIO, 2010, p.03-04)

No processo pedagógico a que me refiro, o aluno é também responsável pelo caminho de construção do conhecimento, guiado pela curiosidade e pelas perguntas. Segundo DEMO (2008)

Aprender não é acabar com as dúvidas, mas conviver criativamente com elas. Por parte do professor, não se trata, de “tirar dúvidas”, mas de fazer outras tantas. Temos aí um sentido claro pós-moderno: conhecimento é processo dinâmico de questionamento permanente, não gerando respostas definitivas, mas perguntas inteligentes. O professor que tira dúvidas, coíbe o aluno de aprender, já que evita o saber pensar. E quem sabe pensar não encontra coisas definitivas, mas harmoniza-se com a imprecisão da realidade e a precariedade da ciência. (DEMO, 2008, p.15- 16)

O processo de criação colaborativa no teatro acaba por ser, nesse sentido, um modo cênico de fazer perguntas, perguntas que estimulam a aprender a sua própria forma de fazer teatro. A partir da pedagogia de projetos, teorizada por Fernando Hernandez (1998), o aluno tem o professor como um guia, como um parceiro, e não há alguém a quem estão subordinados. Vicente Concílio (2009) ao fazer um análise dos elementos de convergência da pedagogia de projetos com processo de criação levanta a importância do posicionamento do professor nesse molde de trabalho:

Esses projetos visam questionar o modelo curricular tradicional, redefinindo também o papel comumente associado ao professor e ao educando no processo de ensino-aprendizagem tradicional. Dessa forma, o professor deixa de ser o responsável pela estruturação de aulas expositivas e passa a ser um auxiliador na organização de uma pesquisa estruturada cujo desenvolvimento será por ele acompanhada e orientada. Partindo de uma questão norteadora e de objetivos que auxiliam a pesquisa a atingir o resultado almejado, um projeto deve resultar em uma exposição pública de suas conquistas: a realização de um debate, de uma exposição, de um seminário, a construção de um portfólio, entre outras possibilidades. (CONCÍLIO, 2009, p.03)

Acredito na relevância dessa pesquisa, como análise de uma experiência artístico pedagógica dentro do ambiente escolar como forma de questionamento da estrutura curricular do ensino formal. Apesar de não sair da estrutura escolar formal, a ideia de projetos de trabalho se apresenta como uma inspiração para reestruturação de projetos político pedagógicos da escola. Sobre os projetos de trabalho Vicente Concílio (2009) afirma que:

Discussões sobre uma concepção curricular que aproxime os espaços e tempos pedagógicos da escola aos interesses dos alunos da Educação Básica levam, necessariamente, a propostas que ou visam redimensionar a estrutura disciplinar mantendo-a tal qual ela já está estabelecida (em disciplinas distintas distribuídas em aulas de 50 minutos), ou a propostas que reformulam essa organização, buscando ampliar as pontes entre os interesses dos educandos e os saberes reconhecidos pelo âmbito escolar (CONCÍLIO, 2009, p. 04).

Importante ressaltar também a importância da valorização do professor artista. A presença determinante do professor nessa condição como condutor do processo, como estimulador à horizontalização dos saberes. Se há o esforço de grupos teatrais descentralização da figura do diretor dos processos, acredito que é possível ampliá-los na esfera do ensino de teatro na escola, reconhecendo no professor artista o papel de grande mediador e estimulador de processo de aprendizagem mais empoderado.

Anseio que essa pesquisa seja fomentadora de desejos coletivos, e que garanta a possibilidade de experimentação desse procedimento em diversos contextos. O estudo das possíveis origens de modo de criação em coletivo, perpassando pela criação coletiva, dá um suporte para compreensão dos processos colaborativos em grupos brasileiros e suas peculiaridades, entender a importância desse modo criação na atualidade e sua notória contribuição para prática pedagógica no ambiente escolar.

5. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

O modelo de criação teatral colaborativo em teatro aqui entendido, visa uma participação dos envolvidos de modo horizontal na criação, especialmente no que se refere a autoria. Cada envolvido poderá expor e discutir questões referentes a criação da obra, e a partir de um determinado período, o grupo irá atribuir e dividir funções para cada integrante para que cada um possa se debruçar sobre as áreas que consideram mais apropriadas. Nesse segundo momento, a colaboração continua a existir como fruto desse processo inicial de debates, construção de consensos, mas com um olhar mais específico e mais responsável de quem assume a função. Sendo assim, é possível identificar neste tipo de processo uma experiência educacional que contempla uma forma de aprendizado mais democrática, menos centralizada no professor e focada na troca de saberes e referências. Pesquisadores engajados nas experiências de teatro e educação como Vicente Concílio (2009), compara a experiência de processos colaborativos em Teatro com a pedagogia de projetos baseada nas ideias de Fernando Hernández (1998), caracterizada essencialmente pelo viés construtivista e pela busca do conhecimento de modo mais democrático. Nesse formato educacional organizado em projetos, os envolvidos trabalham coletivamente para resolução de alternativas para problemas e buscam um modo de culminar em ações expositivas os resultados desse esforço, “as apresentações” do grupo.

Como se trata de experiência pedagógica, trago como teórico norteador Paulo Freire (1997) com a pedagogia da autonomia, aspecto primordial para o desenvolvimento de uma criação colaborativa. Ao estar atenta para qualidade sensível de um processo de criação, é de importância entender o diálogo das funções professor e artista, suscitados por Beatriz Cabral (2010) e Marcos Bulhões Martins (2004), Ingrid

Koudela (2001) e Maria Lúcia Pupo para ressaltar o papel do professor-diretor ou mestre - encenador como figura essencial para condução de um processo de criação teatral, seja na escola ou qualquer contexto de ação cultural (CONCÍLIO, 2010).

Ainda sobre o tema, Vicente Concílio se torna essencial para estabelecer as conexões do processo de criação colaborativa com a pedagogia do teatro, ressaltando o papel do professor como mediador atuante. Nesse sentido, o professor-artista atua como o guia de um processo de criação teatral colaborativa com um grupo de jovens atores, é um profissional que deve estar atento a estratégias e enfoque na criação, sempre dispostos pelo diálogo com o grupo. Só assim será possível avaliar o aprendizado e a construção de conhecimento (FREIRE, 1999).

PROPOSTA METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

A experiência prática será realizada com ao menos duas turmas do ensino fundamental I na Escola Experimental (Vila Laura, Salvador-BA) no período de oito meses. A atividade se formalizará como prática docente e ocupará os horários das aulas da disciplina de artes Teatro no espaço em um encontro semanal de 50 minutos cada, totalizando 1850 horas. Como procedimento metodológico para a prática de ensino, farei uso de jogos teatrais, dramáticos e improvisacionais, com base em Viola Spolin (1992), pautada na materialidade e mais especificamente, na noção das texturas e na utilização dos *Viewpoints*, como processo de criação e formatação estética da cena, inspirado nos trabalhos de Narciso Telles (2010).

Na metodologia operacional em sala de aula, as escolhas dos *Viewpoints* e Materialidade dialogam em sua essência com modo de colaboração. Sobre o potencial de criação, o uso do *Viewpoints* se baseia em processos de criação cênica por meio de improvisações e composições a partir de exercícios vocais e corporais. De acordo com Sandra Meyer, essas experimentações “envolvem estados de percepção, atenção, escuta e memória.” (2008, p.01) que não se conferem como técnica, mas como orientações abertas à criação, bons ingredientes para a improvisação e que reforçam o trabalho individual e em grupo no processo de criação. Além disso, trata-se de uma estratégia mais próximo do modo contemporâneo de se fazer teatro, dialogando a produção de teatro da cidade.

Sobre materialidade sustento o conceito pela fundamentação em Célida Salume (2010), que reconhece em elementos concretos e não concretos (sons, tecidos,

objetos etc.) um estímulo dentro do processo criativo; dentro da noção das texturas, assimila-se o conceito mais primário, que se refere a qualidade própria que um material que desperta sensações ao contato, remetendo não só impressões limitadas à visão e ao tato mas também, como texturas sonoras, termo presente em Sergio Baron em “Texturas Sonoras: Áudio na Hipermídia”(2005). A utilização de tecidos, imagens, sons, instrumentos no processo de modo diário propicia uma apropriação da proposta de uma forma mais contundente, e reflete presença cênica dos alunos.

A organização das aulas será pautada pela utilização da metodologia *Dragon Dreaming*, que consiste numa estratégia de organização de saberes para concretização de projetos colaborativos, amplamente utilizada em comunidades onde existem uma atuação social. O projeto nesse caso, é experiência em sala com a turma que contempla uma apresentação de culminância na escola. Os eixos dessa metodologia serão trabalhados em quatro verbos de inspiração.

SONHAR, que diz respeito a toda coleta inicial de informações, desde informações técnica aos desejos dos alunos, no que diz respeito a temas e assuntos. Na condução irei utilizar o tema guarda chuva “Sonho” como pré – texto para coleta desses desejos. Textos poéticos, textos sobre memórias, músicas, histórias pessoais são dispostos aos alunos para que sejam estimulados para criação de improvisações e textos que serão elementos chaves na construção dessa dramaturgia; PLANEJAR, diz respeito ao meu trabalho mais estrito de adequação da proposta ao tempo de prática. Contempla a escolha das improvisações e textos que constituirão as cenas, avaliação da proposta estética a ser aprofundada e implementação dos materiais de ensaio e adequação a condições técnicas existentes (figurino, espaço, logística) afim de viabilizar a proposta de culminância; REALIZAR, trata-se da própria realização da culminância, em que abarca todas as condições reais da apresentação e gestão das imprevisibilidades; CELEBRAR, que por fim propõe o exercício da auto-avaliação a todos os participantes, visando reconhecer os possíveis aspectos transformadores da experiência, apontando já caminhos pra outros novos “sonhos”.

CRONOGRAMA 2017

Semana	Atividades - eixo
15/03	Apresentação dos participantes e da proposta Sondagem dos desejos “O que seria um sonho pra você?” Jogos de integração com turma
22/03	Exercícios de integração da turma Sensibilização: Sondagem dos desejos O que eu faço do meu sonho? Jogos de integração/ sensibilização Improvisação
29/03	Pré-textos de sonho Improvisação com
05/04	Como sonhar junto? Experimentação com materialidades.
12/04	Atividade do planejamento da escola
12/04	Atividade do planejamento da escola
19/04	Atividade do planejamento da escola
26/04	Atividade do planejamento da escola
03/05	Atividade do planejamento da escola
10/05	Atividade do planejamento da escola
17/05	Atividade do planejamento da escola
24/05	Atividade do planejamento da escola
31/05	Atividade do planejamento da escola
07/06	Atividade do planejamento da escola
10/06	Atividade do planejamento da escola
14/06	Retomada dos sonhos coletivos. Revisão dos sonhos e escolha do pré-texto base para dramaturgia.
19/07	Atividade do planejamento da escola - ENCANTAMENTO
26/07	Retomada de sonhos e pre-textos. Início da Montagem das cenas – Experimentação Com Materialidade Divisão de grupos de trabalho
02/08	Montagem das cenas Experimentação com Viewpoints

09/08	Montagem das cenas Experimentação com Viewpoints
16/08	Montagem das cenas Experimentação com Viewpoints e Materialidade
23/08	Montagem das cenas Experimentação com Viewpoints e Materialidade
30/08	Finalização da Montagem das cenas
06/09	Ensaio
13/09	Ensaio
20/09	Ensaio
27/09	Ensaio
04/10	Ensaio
11/10	Atividade do planejamento da Escola – Semana da Criança
18/10	Ensaio
25/10	Ensaio Geral
01/11	Ensaio geral e Apresentação para a Escola
08/11	Auto- Avaliação dos participantes no processo

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luis Alberto. **Processo Colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação**. In: Cadernos da Escola Livre de Teatro. Santo André, 2003
- ARAUJO, Antônio. **A Encenação no Coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. Universidade de São Paulo (USP) – 2008.
- BAIRON, Sergio. **Texturas sonoras: áudio na hipermídia**. São Paulo: Hacker, 2005.
- BOAL, Augusto. **200 jogos e exercícios para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CAETANO, Nina. **A textura polifônica dos teatrais contemporâneos**. Revista Sala Preta. 6º Ed. 2006 Pg.145 – 154. Departamento de Artes Cênicas - Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo.
- CONCILIO, Vicente ; **Elementos para uma possível relação entre a pedagogia do teatro e processos colaborativos de criação teatral**. In: V Reunião Científica da ABRACE, 2009, São Paulo - SP. Memória Abrace Digital, 2009.

_____. **Instrução e criação em jogos teatrais:** professor parceiro de jogo. Fênix , 2010,p.01-08 Revista de História e Estudos Culturais.Vol 7 Ano VII N° 1

DEMO, Pedro; **A nova LDB:** Ranços e avanços. 20ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** Projetos de trabalho. Porta Alegre:ArtMed,1998.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais.** 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MENDONÇA, Célida Salume. **FOME DE QUÊ?** Processos de Criação Teatral na Rede Pública de Ensino de Salvador. 000f. il. 2009. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1996.

RINALDI, Miriam. **O Ator do Teatro da Vertigem.**Revista Sala Preta. 6º Ed. 2006 Pg.135 – 143. Departamento de Artes Cênicas - Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo.

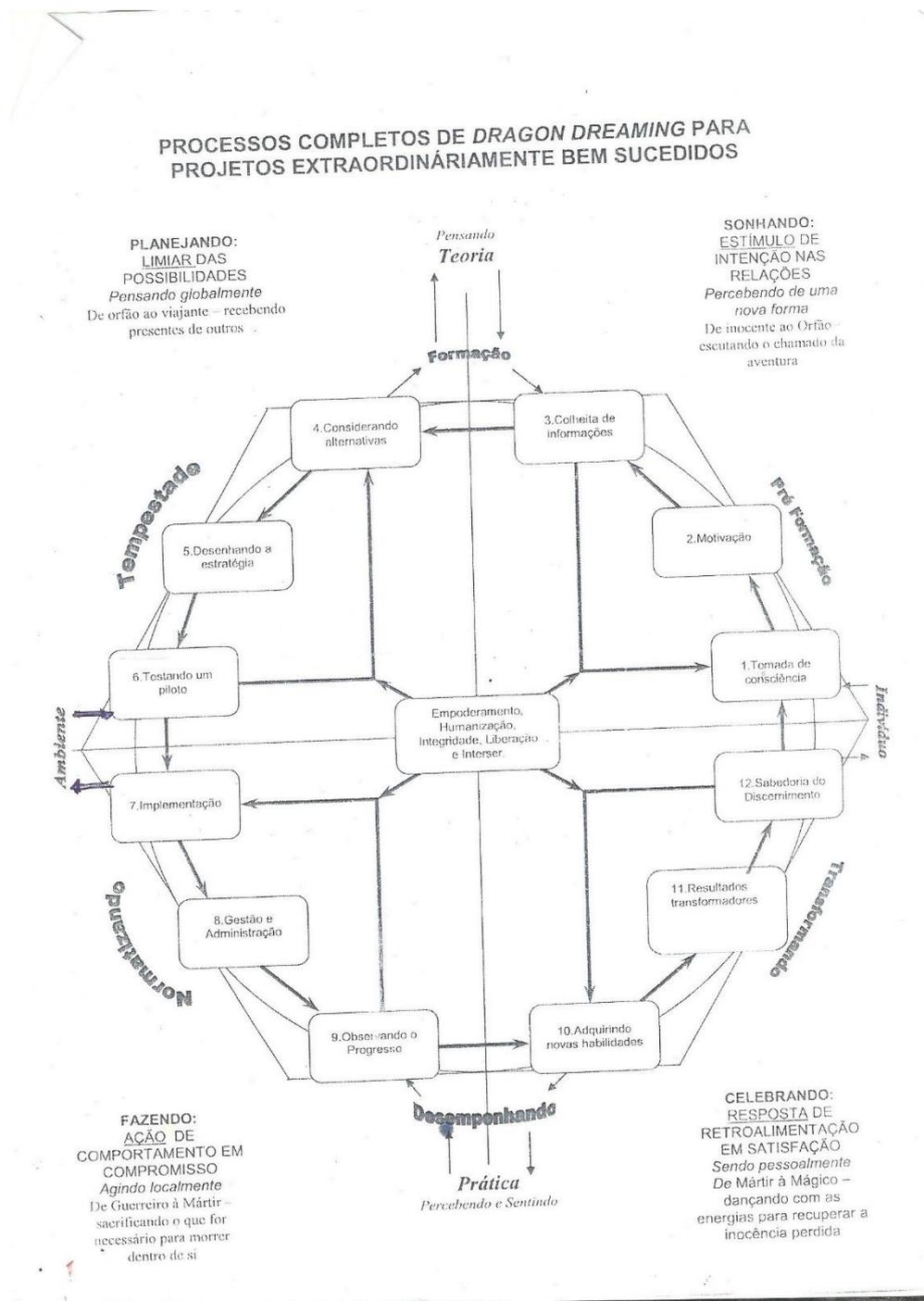
SANTOS, Clóvis Domingos dos, **1971- A Cena Invertida e a Cena Expandida:** projetos de aprendizagem e formação colaborativas para o trabalho do ator. 2010. 152 f. : il. (Dissertação de mestrado).

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - FLUXOGRAMA DA MANDALA DRAGON DREAMING



Fonte: Site Dragon Dreaming Oficial