



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CLAUDIA VENTURI

UMA VIA SOBRE O MAR:

Práticas Italianas Experienciadas nas Aulas de Teatro

no Ensino Médio do CEFET de Florianópolis.

FLORIANÓPOLIS

2007

CLAUDIA VENTURI

UMA VIA SOBRE O MAR:

**Práticas Italianas Experienciadas nas Aulas de Teatro
no Ensino Médio do CEFET de Florianópolis.**



Dissertação apresentada para a conclusão do curso de Mestrado em Educação, na linha de Educação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina e obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Doutora Ida Mara Freire

FLORIANÓPOLIS

2007

“O que tem o teatro que os outros ritos culturais e a media não têm? O jogo. Um particular tipo de jogo. O jogo da vida. O jogo do corpo. O jogo da relação. O jogo social. O jogo em suma do qual descendem todos os outros jogos. [...] O impulso para se tornar ator não é uma moda, mas uma necessidade. [...] A vida é em muitos casos e em muitos momentos um jogo muito dramático, no qual se sai frequentemente fracassado ou humilhado. Mas é sempre um jogo. É o corpo em jogo aquilo que fascina o espectador quando vai ao teatro para admirar cantores, atores, bailarinos, e é nos corpos vivos de quem tem a existência em jogo que os artistas de teatro buscam inspiração. Já não há mais textos, histórias, representações. Mas ação.” (Tradução nossa)¹

¹ “Cos’ha il teatro che gli altri riti culturale e i media non hanno? Il gioco. Un particolare tipo di gioco. Il gioco della vita. Il gioco del corpo. Il gioco della relazione. Il gioco sociale. Il gioco insomma dal quale discendono poi tutti gli altri giochi. [...] L’impulso a diventare attori non è una moda, ma una necessità. [...] La vita è in molte casi e in molti momenti un gioco molto dramático, in cui si esce spesso sconfitti o umiliati. Ma è sempre un gioco. È il corpo in gioco ciò che affascina lo spettatore quando va a teatro ad ammirare cantanti, attori, ballerini, ed è nei corpi vivi di chi há l’esistenza in gioco che gli artisti di teatro cercano l’ispirazione. Non occorrono più testi, storie, personaggi, rappresentazioni. Ma azioni.” (BERNARDI, 2006, p.13)

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que estiveram diretamente ou indiretamente relacionadas com este trabalho e com todo o processo de pesquisa. Especialmente a minha família, que sempre esteve por perto nos meus momentos difíceis e em particular a minha irmã Silvia, grande ajudante em meus momentos de desespero. Agradeço também a minha orientadora Ida Mara, pelo estímulo e paciência, a Magda Pischetola, professor Piercesare Rivoltella e Francesca Gentile pelo apoio no meu período na Itália, ao professor Claudio Bernardi que me orientou e auxiliou tão atentamente no meu período de estudos junto a Università Cattolica Del Sacro Cuore di Milano e também ao meu querido Danilo Zaccaria, pela motivação e incentivo neste período final dos meus estudos.

“Com o apoio do Programa Alβan, Programa de bolsas de alto nível da União Europeia para América Latina, bolsa nº [E06M103798BR]”

RESUMO

A presente dissertação é o resultado da análise de aulas de teatro realizadas de forma curricular com adolescentes do Ensino Médio e observa como exercícios propostos para aulas do mesmo tipo na Itália foram recebidas por alunos de uma escola de Florianópolis. Os objetivos desta pesquisa são: verificar como as aulas curriculares de teatro têm sido realizadas em uma escola de Ensino Médio de Florianópolis e nas séries equivalentes na região da Lombardia, na Itália, registrar a reação dos alunos da escola do Brasil aos exercícios propostos para o ensino da matéria na Itália; observar se as técnicas utilizadas nas aulas de teatro do Ensino Médio interferem no dia-a-dia de seus praticantes adolescentes e de que forma se dá essa interferência. Como metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica, complementada com observação passiva de aulas de teatro; um período de assistência a um curso de formação de professores na Itália; e a implantação de algumas das técnicas desenvolvidas nas aulas da Itália, para os alunos do Brasil. No final do processo foi realizada uma entrevista com os estudantes. Como referencial teórico utilizo principalmente Augusto Boal, Flavio Desgranges e Claudio Bernardi. No resultado foi possível verificar que, embora as aulas de teatro tenham uma boa recepção pelos alunos, que a consideram muito importante para trabalhar os próprios limites, desenvolver a confiança, a autonomia e o espírito de grupo, ainda existem muitas dificuldades a ser superadas para que seja realizado um trabalho realmente satisfatório. As principais barreiras a serem transpostas estão relacionadas com a carga horária que geralmente é insuficiente, com a falta de recursos dispensados para a boa realização das atividades e com o descaso dos demais membros da escola e também dos pais dos alunos. O período de estudos realizados não foi longo o suficiente para poder observar a influência das aulas na vida dos alunos envolvidos na pesquisa.

Palavras-chave: Teatro. Adolescentes. Ensino Médio. Integração cultural. Itália.

ABSTRACT

The present study is the result of the theater classes analysis performed in a curricular way with adolescents of the High School and observes how proposed exercises for classes of the same kind in Italy were received by students of a school in Florianópolis. The aims of this research are: To verify how the curricular theater classes have been performed in a school of the High School in Florianópolis and in the equivalent grades in the region of Lombardia, in Italy; to record the students reaction of the Brazilian school to the proposed exercises to the teaching of the subject in Italy; to observe if the techniques used in theater classes of the High School interfere in the day-to-day of the adolescents trainees and in which way occurs this interference. As a method one research in bibliography was performed, completed with passive observation in theater classes; a period attending to a teachers formation course in Italy; and the implementation of some of the techniques developed in the classes in Italy, to the students in Brazil. At the end of the process an interview with the students was made. As theory references it is employed mainly Augusto Boal, Flavio Desgranges and Claudio Bernardi. As results it is possible to verify that although the theater classes have had a good acceptance from the students, who found it very important to work out their own limitations, to develop self-confidence, autonomy and the group spirit, there are still many difficulties to surmount in order to realize a really satisfactory work. The main obstacles to be transposed are related to the amount of hours which generally is insufficient, to the lack of resources spended in the good achievement of the activities and to the disregard of others members of the school as well as of the students fathers. The performed period of studies was not long enough in order to observe the influence of the classes in the life of the students involved in the research.

Key-words: Theater. Adolescents. *High School* . Cultural Integration. Italy.

SUMÁRIO

... ERA O VERBO: INTRODUÇÃO...	1
POR ONDE ANDEI – EXPOSIÇÃO	9
ENCONTRO EM CONTRADIÇÃO – A ESCOLHA POR TRABALHAR EM ESCOLA E COM ADOLESCENTES.	10
“... TEM SEMPRE ALGUMA COISA POR DIZER...”: JUSTIFICATIVAS.....	21
ESTAMOS TODOS INTERLIGADOS – O TEATRO E A EDUCAÇÃO.....	28
AS PEDRAS DO CAMINHO – DIFICULDADES	31
A LINHA QUE NOS UNE - O PROFESSOR	39
RASTROS NA ESTRADA - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	44
O VENTO TRAZ SEMENTES DE SUA ÁVORE PARA BROTA R NO MEU JARDIM - METODOLOGIA	49
SOB NOSSAS ASAS – CEFET, PRIMEIRA FASE.	49
OUTRAS FRONTEIRAS – ITÁLIA	57
O CAMINHO DE VOLTA – CEFET SEGUNDA FASE.	65
O OPERÁRIO FAZ A COISA E A COISA FAZ O OPERÁRIO – RESPOSTA DOS ALUNOS	84
A CORDA QUE ME LEVA... PROPOSTAS	93
O NINHO DO MEU SER - CORPO.....	97
NÓS SOMOS MUITOS – INTEGRAÇÃO.....	104
TIJOLINHOS DOURADOS - PROPOSTAS DE TRABALHO	110
<i>Os Elos da Corrente - Oficinas Teatrais e Jogos Dramáticos</i>	113
<i>O seu Olhar Melhora o Meu - Assistir a espetáculos</i>	119
<i>Fiat Lux - Montar espetáculos</i>	122
E SE FEZ O JARDIM – CONCLUSÃO - RESULTADOS	129
BIBLIOGRAFIA:	135
LINKOGRAFIA:.....	136
PEDAÇO DE MIM - APÊNDICES	137
PEGADAS E DIGITAIS - ANEXOS	231

ÌNDICE DOS APÊNDICES:

A – O Ensino do Teatro e Artes Performativas nas Escolas Brasileiras	139	
B – Transcrição da apresentação da turma	193	
C – Desenhos realizados pelos alunos na segunda aula e na entrevista final:	197	
1. Ara (corpo 1º)	7. Ilo (meio 1º)	13. Una (corpo 1º)
2. Ara (corpo 2º)	8. Ilo (meio 2º)	14. Una (corpo 2º)
3. Ara (meio 1º)	9. Iz (corpo 1º)	15. Una (meio 1º)
4. Ara (meio 2º)	10. Iz (corpo 2º)	16. Una (meio 2º)
5. Ilo (corpo 1º)	11. Iz (meio 1º)	17. Nã (corpo)
6. Ilo (corpo 2º)	12. Iz (meio 2º)	18. Nã (meio)
D – Textos desenvolvidos pelos alunos na segunda aula	207	
E – Transcrição de debate realizado na segunda aula	209	
F – Transcrição das justificativas dos alunos para o exercício de construção de estátuas e suas fotos:	211	
1. Escultura 1		
2. Escultura 2		
3. Escultura 3		
4. Escultura 4		
5. Escultura 5		
G – Textos desenvolvidos pelos alunos na terceira aula	213	
H – Transcrição das histórias das partes do corpo	215	
Transcrição das entrevistas com os alunos:		
I – Ara	217	
J – Ilo	221	
K – Iz	225	
L – Una	227	
M –Fotos do processo:	229	
1. Exercício de toque		
2. Improvisação		

ÌNDICE DOS ANEXOS:

Comitê de ética:		
A – Autorização do professor	233	
B – Autorização para uso da imagem	235	
C – Autorização dos alunos ou responsáveis	237	

... ERA O VERBO: Introdução...

“Ir ao teatro ou gostar de teatro também se aprende. E ninguém gosta de algo sem conhecê-lo.” (DESGRANGES, 2003, p. 33)

Como na maioria dos processos iniciais e aulas de teatro, começo com as apresentações. Eu me chamo Claudia, como consta na capa desta dissertação, sou formada em Artes Cênicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e possuo Especialização em Educação Fundamentada na Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná. Tenho atuado há vinte anos de forma amadora e profissional no cenário teatral, tanto em Florianópolis como em Curitiba, onde passei a maior parte do período desde que comecei a atuar. Também lecionei Teatro, interpretação e técnica corporal para atores, tanto em escolas convencionais como em cursos livres, também nas duas cidades.

Como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação, escrevi uma monografia chamada “A Prática Teatral no Ensino Médio”, a qual era uma pesquisa apenas bibliográfica. A idéia de escrever sobre este tema, como um auxiliar pedagógico, na referida monografia, surgiu da observação de metodologias convencionais aplicadas em sala de aula, inclusive da recordação de minhas próprias experiências durante o período.

Após alguns anos e muitos trabalhos, decidi retomar os estudos acadêmicos, partindo para o mestrado com a idéia de dar seqüência à pesquisa sobre a prática teatral no ensino médio. Já diria o professor e pesquisador italiano Sisto Dalla Palma: “Este é o acontecimento humano, não só do teatro: recolocar-se em questão.”(Tradução nossa)², isto é, recomeçar, re-analisar os projetos e retomá-los também, quando necessário. No início parecia um trabalho fácil, ampliar as pesquisas bibliográficas que resultaram na minha monografia do curso de pós-graduação em Educação Fundamentada na Arte. Mas nada é tão simples quanto parece à primeira vista. As dificuldades surgiram e achei interessante dedicar-lhes um capítulo especial, já que elas fizeram parte do processo e poderão auxiliar futuramente outros pesquisadores a desenvolver suas pesquisas de forma mais tranqüila, diria, aprendendo com os erros dos outros.

Sobre o formato da dissertação, em primeiro lugar, gostaria de expor a razão que me levou a optar por imprimir o texto em “frente-e-verso” da folha, ao invés de apenas frente, como seria o recomendado. Estamos vivenciando um período de constantes discussões sobre

² “Questa è la vicenda umana, non solo del teatro: rimettersi in questione.” (Sisto Dalla Palma *Ricominciare da dove?* In BERNARDI, 1998, p. 20)

os problemas ambientais, ecológicos, aquecimento global, poluição etc. O leitor então pode perguntar-me: Mas o que o teatro tem a ver com tudo isso? Simples: defendo a idéia de que fazemos parte de uma comunidade, que está situada em um planeta. Para que vivamos bem, devemos respeitar e procurar viver em harmonia com o próximo e o meio em que vivemos. Se temos as condições para evitar um desperdício de papel e de espaço, ajudando a preservar a natureza, não me parece justo que não o façamos por um regulamento estético cuja utilidade ainda não conseguiu me convencer.

A proposta de escrita que me foi sugerida para a estrutura desta dissertação me chegou como uma agradável surpresa. A idéia seria de procurar escrever de uma forma mais literal e menos acadêmica, confrontando os resultados obtidos com a minha experiência pessoal. O que me deu maior satisfação nessa idéia foi a minha real dificuldade em separar a minha vivência dos fatos obtidos. O meu maior problema foi com a tendência a interpretar os fatos e a pesquisa. Ainda que apresentada em estilo literário, uma pesquisa acadêmica deve ser imparcial.

Seguindo a mesma linha de pensamento, resolvi nominar os capítulos seguindo o raciocínio de uma atividade teatral, isto é, com nomes mais espontâneos e que exprimem a minha impressão pessoal sobre o tema a ser abordado. A técnica é muito simples: eu pensei no que consiste o capítulo e a frase, a expressão ou o trecho de poesia ou música que me veio em mente nesse momento resultou no seu nome, independentemente da relação com o tema ser clara para todos os leitores. Para facilitar a compreensão e leitura deste trabalho, acrescento também, após o nome *espontâneo*, em que consiste o capítulo, como o fiz nesta introdução.

Como parte da minha pesquisa foi realizada na Itália, esta dissertação contém diversos trechos que foram retirados do original em italiano e traduzidos especialmente para serem inseridos neste trabalho. Visando facilitar a leitura, não constará após cada passagem a indicação “tradução nossa”, como seria o recomendado. Uma vez que todas as traduções do italiano para o português foram feitas por mim, colocarei, a partir deste momento, apenas as referências normais (autor, ano e página) e, nas notas de rodapé, o texto na versão original.

Quando iniciei os meus trabalhos com o teatro, eu pensava em ser atriz. Um pouco por necessidade, um pouco para aumentar as minhas perspectivas de trabalho, comecei a dar aulas e decidi completar a minha graduação como diretora teatral. Além desses campos de atuação, ainda sou aluna, pois considero que o aprendizado deve ser constante em qualquer profissão escolhida. Hoje em dia exerço as quatro posições, de acordo com a proposta. Aprendi que elas estão intimamente ligadas e, quando se vivencia um pouco de uma, não se consegue mais ver

a outra com os mesmos olhos de antes. Isto é, sempre que vejo um espetáculo ou assisto a uma aula de técnicas teatrais, penso nas quatro funções: sou aluna e estou aprendendo, mas também observo como esse conhecimento pode me ajudar como atriz, o que posso transmitir dessa técnica para os meus alunos e como utilizá-la em um espetáculo. A minha experiência como atriz me ajuda a clarear temas de difícil compreensão para os meus alunos e atores. A prática como professora abre as minhas idéias para novas possibilidades de trabalho e os conhecimentos de direção auxiliam a desenvolver um bom trabalho com os alunos e a ter uma visão mais ampla como atriz. Após ter assimilado todas essas funções, fica um pouco difícil separá-las. Por esta razão, neste trabalho, às vezes misturo um pouco as vozes (aluna, atriz, diretora, professora), embora a intenção seja a de analisar a situação como professora. Outro motivo para confundir os papéis, é o fato de eu ter assumido todos eles durante o período da pesquisa. Fui aluna aqui e na Itália, professora com a parte da pesquisa de campo, atriz e diretora em exercícios realizados. Enfim, assumi todas as posições em um mesmo estudo.

Após muitas alterações na estrutura total do projeto, que a início era realmente muito abrangente, cheguei aos seguintes objetivos: verificar como as aulas curriculares de teatro têm sido realizadas em uma escola de Ensino Médio de Florianópolis e nas séries equivalentes na região da Lombradia, na Itália; registrar a reação dos alunos da escola do Brasil aos exercícios propostos para o ensino da matéria na Itália; observar se as técnicas utilizadas nas aulas de teatro do Ensino Médio interferem no dia-a-dia de seus praticantes adolescentes e de que forma se dá essa interferência.

Para este trabalho, além da parte de pesquisa bibliográfica, foi efetuado um período de estudos junto à Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, na Itália, onde eu tive a oportunidade de assistir aulas práticas e teóricas do curso de Teatro Social e escrever uma monografia sobre as aulas de teatro no Brasil³. Durante as aulas teóricas, em sua maioria voltadas para professores e operadores de Teatro Social, que trabalharão nas escolas com essa matéria, aprendi e pratiquei diversas técnicas que podem ser aplicadas também para os nossos alunos. Algumas dessas técnicas já são conhecidas por aqui, já que esse tipo de prática tornou-se difundida e suas técnicas se assemelham independentemente de onde elas sejam praticadas. Outro motivo para essa universalidade das técnicas é o fato de que muitas delas foram inspiradas em exercícios do teatrólogo brasileiro Augusto Boal, extremamente considerado e recomendado não apenas no curso que frequentei, mas por toda a Europa.

³ Apêndice A (O Ensino do Teatro e Artes Performativas nas Escolas Brasileiras), no final desta dissertação.

Para a pesquisa de campo em Florianópolis, escolhi o CEFET⁴, pois ainda são poucas as escolas de Ensino Médio que possuem a matéria teatro inserida no currículo de artes nesta cidade. Esta escola possui a matéria de forma curricular e extra-curricular há mais de dez anos e tem desenvolvido um trabalho sério na área. Os alunos extra-curriculares criaram um grupo teatral chamado Boca-de-Siri e montam espetáculos anualmente. A equipe de organização teatral da escola ainda criou um festival anual de teatro, chamado Didascalico⁵, o qual já realizou a sua 5ª edição em 2007 e oferece uma série de oficinas práticas e espetáculos de outros grupos da cidade, para todos os alunos da escola e também para a comunidade em geral. Este tipo de iniciativa, do festival, é muito importante, pois leva o teatro para dentro da escola, dando oportunidade para os alunos assistirem a espetáculos e conhecerem melhor as técnicas teatrais.

A pesquisa de campo junto aos alunos do CEFET Florianópolis foi realizada em duas partes, uma no segundo semestre de 2006, com observação passiva das aulas ministradas em duas turmas do Ensino Médio. A segunda parte foi realizada nos meses de agosto e setembro deste ano, com a aplicação de técnicas vivenciadas no curso na Itália, para os alunos de uma pequena turma da escola. Nesta segunda fase participaram, no total, seis alunos entre dezesseis e dezoito anos, sendo que nem todos compareceram a todas as aulas. No final do processo, alguns desses alunos concordaram em participar de uma entrevista, fora do horário de aula, respondendo a perguntas sobre o processo vivenciado.

Finalizada a pesquisa, fiz uma comparação dos processos e dos resultados obtidos na Itália, onde participei como aluna, e aqui no Brasil, onde apliquei as técnicas como professora. Procurei comentar as minhas impressões de forma direta, lembrando que embora a idéia dos exercícios tenha uma destinação semelhante, na Itália os alunos eram adultos e professores enquanto aqui no Brasil eram adolescentes, alunos do Ensino Médio.

A decisão de pesquisar as aulas de teatro se justifica pelo fato de eu estar esse tema há vinte anos e ter trabalhado nessa área durante praticamente todo esse tempo. A arte tem estado presente na vida dos seres humanos desde o início dos tempos, sendo encontradas as suas diversas manifestações em todas as culturas e em todos os períodos. Esta área do conhecimento, que realmente teve os seus virtuosos, sempre foi utilizada também como uma forma de expressar os mais variados sentimentos e emoções em diversas situações da vida.

⁴ Centro Federal de Educação Tecnológica.

⁵ A palavra é relativa à didascália – conjunto de instruções relativo à representação teatral; rubrica.

Segundo Brandão, “Não se progride hoje, em quase nenhum campo científico, sem a interlocução com as áreas circunvizinhas.”⁶, desta forma, nesta pesquisa científica, resolvi trabalhar o Teatro na Educação porque desde o início esses campos de atuação estiveram, de alguma forma, interligadas.

Não pretendo desenvolver aqui a história do teatro, pois já existem muitos estudos escritos sobre esse tema, mas podemos observar diversas fases em que o teatro foi utilizado com fins educativos: no período grego, na educação jesuítica e mais recentemente em Bertolt Brecht (1898 - 1956)⁷ e Augusto Boal (1931 -), para citar apenas os mais conhecidos. Durante alguns momentos da história os papéis foram alterados, afastados, dependendo de quem os analisava. Mas independentemente de ele ser utilizado como meio educacional para se atingir alguma outra finalidade diversa ou apenas como vivência artística, considero o teatro um importante aliado da educação, como nos diz Boal, “A alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais.” (1991. A, p.17)

Na minha opinião quase todas as atividades de grupo têm forte caráter educativo, porque aprendemos com os outros, precisamos respeitar limites, espaços e atitudes dos colegas que compartilham conosco a ação. A memória de como o Teatro me ajudou (uma jovem tímida que preferia falar pouco a tentar levantar a voz e se fazer ouvir) a expressar sentimentos e opiniões, me incentivou a retomar os estudos na área, direcionando a minha pesquisa para o lado social que pode ser desenvolvido a partir do exercício de jogos teatrais. Pois, conforme se encontra descrito nos PCN's⁸, “A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal.” (BRASIL, Arte, 1997, p. 45).

Durante as aulas de teatro são desenvolvidas atividades, muitas vezes inspiradas em acontecimentos diários, que utilizam o corpo e as variadas linguagens que podem ser desenvolvidas através dele. Nesse espaço criativo, todos se unem para alcançar um objetivo comum. Cada participante colabora com uma idéia, um gesto, um ponto de vista. Todos são importantes e as diferenças existentes no grupo servem para fortalecer a obra final.

⁶ Zaia Brandão, *A Teoria como Hipótese* in BRANDÃO et al., 1992. p. 12

⁷ Bertolt Brecht, nascido na Alemanha em 1898, foi um dos maiores autores, diretores, escritores e estudiosos de Teatro, mundialmente conhecido pela sua técnica do distanciamento, na interpretação cênica.

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais, obra produzida pelo Ministério da Educação com o objetivo de auxiliar os professores na elaboração dos conteúdos que devem ser ministrados em sala de aula.

Os gregos já associavam teatro e educação, associação que no decorrer dos tempos foi reafirmada continuamente, como dizia Brecht, “o teatro tem duas funções: *divertir e instruir*.” (1967, p. 124)

O meu projeto de pesquisa tem como foco a relação entre os alunos, deles com o próprio corpo, as relações com os colegas e com o meio em que vivem, e também a possibilidade de analisar as questões que envolvem as suas comunidades e de reagir às adversidades existentes no local. Pois, como comenta Bertolt Brecht, “A linguagem só é teatral quando exprime o comportamento mútuo dos que falam.” (1967, p. 233), assim, ao desenvolver um exercício teatral na escola, o estudante começa a lidar com as várias formas de expressão e com o relacionamento entre os participantes da atividade, o que conseqüentemente irá refletir nas demais ações e relações vivenciadas também fora da escola.

Hoje em dia, as famílias estão menos numerosas, os apartamentos não costumam ter espaço para as crianças correrem livremente, a maioria dos pais não têm tempo para supervisionar as atividades dos filhos e a violência urbana tem afastado as pessoas a ponto de não haver mais contato nem mesmo com os vizinhos e demais pessoas próximas. Esse quadro tem isolado os cidadãos e gerado o isolamento e individualismo. As pessoas, nas grandes cidades, não têm mais hábitos sociais como o de dar festas ou receber os amigos em casa. As limitações para esse tipo de evento social vão desde as questões financeiras às de segurança. Os locais de encontro se restringem e se limitam cada vez mais. Grande parte desses locais, como os bares e danceterias, não oferece ambiente para um conhecimento mais aprofundado das pessoas, o que, conseqüentemente, vai disseminando relações superficiais.

Em tal contexto, “Agir na sociedade, dar-lhes novamente esperança, felicidade, consciência, coletividade, tirar as pessoas da solidão do individualismo no qual todos estamos nos fechando cada vez mais: isto só o teatro ainda pode fazer. É o seu campo de ação”⁹. O teatro tem a capacidade de agir sobre os cidadãos de forma lúdica, divertida. Não se trata de transformar o teatro em instrumento de ação social, mas de colocar as pessoas para se reintegrarem inclusive com o teatro, reportando a ação teatral para o cotidiano de nossas cidades, dando matéria para que a arte se desenvolva, desenvolvendo também os seus participantes.

Uma forma de trabalhar elementos como a consciência, a coletividade e o individualismo junto com o teatro, é trazer essa realidade para dentro da prática teatral, é criar

⁹ “agire sulla società, ridare speranza, felicità, consapevolezza, collettività, togliere la gente dalla solitudine individualistica in cui tutti quanti ci stiamo chiudendo sempre di più: questo solo il teatro può ancora farlo. È il suo campo d’azione.”. (CONTIN, 2003, p.26 – Contin, Claudia – *Riflessioni sull’attoresciamano – intervista ad Arlecchino*)

o espaço necessário para uma abertura das pessoas e para o debate sobre os temas que surgirem durante os exercícios.

Isso que significa não apenas criar um espaço, mas procurar usá-lo para abrir os olhos à vida que passa diante de nós e que muitas vezes não conseguimos observar porque não nos damos ao trabalho de olhar em torno enquanto andamos na rua. O medo da violência e a ferocidade da falta de tempo têm sido tão arrebatadores que não olhamos mais nos olhos uns dos outros, não sorrimos, não cumprimentamos as pessoas na rua e, muitas vezes, até fugimos de um contato, atravessando a rua, para não “perdermos tempo” com um conhecido.

A sociedade parece se encontrar em constante movimento, infelizmente, parece, nos afastando cada vez mais uns dos outros, sendo necessária uma freqüente observação e revisão dos nossos caminhos para que não nos distanciemos demais e acabemos assim isolados em nossas torres de concreto. Da mesma forma, “O teatro busca, assim, rever continuamente suas propostas para manter um diálogo profícuo com a sociedade.” (DESGRANGES, 2006, p. 139) Também o teatro se movimenta para buscar o momento do encontro, provocar a comunicação que tem faltado em nossa vida e, assim, interagir com a sociedade na qual ele está sendo desenvolvido.

Em minha experiência na área do Teatro, tive a oportunidade de constatar que a prática dessa manifestação artística faz uso de algumas habilidades que serão muito úteis em todo o trajeto estudantil e profissional da pessoa envolvida, tais como a concentração, a descontração, a percepção de espaço e de corpo, a autonomia, a confiança e o aperfeiçoamento do trabalho em grupo. Habilidades essas que são verdadeiramente importantes para os estudantes e profissionais de qualquer área.

No primeiro capítulo, *Por Onde Andei*, procuro fazer uma exposição geral sobre o tema, as razões pelas quais resolvi trabalhar com adolescentes e com teatro na escola, as dificuldades encontradas durante o processo, tanto as pessoais como aquelas dificuldades que a matéria estudada encontra para ser realizada de forma satisfatória, e por fim, apresento a revisão bibliográfica encontrada nos meios acadêmicos sobre o tema em questão.

No capítulo intitulado *O Vento Traz Sementes...*, apresento a metodologia, os sujeitos, as observações e técnicas realizadas durante o período de pesquisa de campo junto ao CEFET Florianópolis em suas duas fases, comentários sobre o período de estudos e as propostas surgidas na Itália e um comparativo entre os exercícios apresentados nas duas realidades diferentes, Brasil e Itália.

No terceiro capítulo, *A Corda que me Leva*, procuro analisar algumas ênfases importantes para as aulas de teatro, como o corpo e a questão da integração da turma e depois

apresento algumas propostas de atividades a serem realizadas nas sessões com os alunos.

Por fim, *E se Fez o Jardim*, apresenta as conclusões e os resultados obtidos durante o período desta pesquisa.

POR ONDE ANDEI – Exposição

“[...] a obra de arte apresenta, para nós, através do rearranjo de cores e linhas, justamente aquelas coisas, utensílios, pessoas que, por serem paisagens familiares, por estarem sempre presentes em nosso cotidiano, deixamos de observar atentamente.”(CARMO 2000, p. 54).

Atualmente, em muitos meios, a arte tem sido encarada como se fosse privilégio de poucos dotados de um potencial inato, capazes de manifestar suas expressões através de belas formas, corporais, musicais ou visuais. Muitos alunos optam por freqüentar as aulas de teatro, nas escolas em que eles podem escolher que modalidade de arte cursar dentro da matéria curricular de artes, pois não se acham aptos ou não têm vontade de fazer “desenho”¹⁰ ou música. Para tais estudantes o teatro parece uma opção mais simples¹¹.

Segundo Claudia Contin, “Não é preciso se desencorajar, mas é preciso acreditar que a fantasia, assim como a experiência, não é uma virtude, mas uma herança quase natural que vem da pratica”.¹² Quando ela fala em herança, também não quer dizer que poucos são os escolhidos no testamento do mundo para receber esse dom, mas que todos o recebem, porém ele pode ser mantido e desenvolvido com a prática ou sufocado na falta dela. Isto é, a arte é uma forma de expressão dos seres humanos, utilizada desde antes de a história começar a ser narrada. Manter esta herança cultural, independente da sua vertente, depende de praticá-la.

Antigamente a arte era espontânea, incentivada, promovida pela sociedade e apresentada nas ruas, abertamente, para o deleite e o encontro de todos da região. Realmente em alguns períodos foi também caçada pelos poderes públicos, tamanho o poder de transformação e desenvolvimento existente em suas práticas. Ela era a corporificação dos estados da alma. Hoje esse tipo de arte não se encontra mais tão freqüentemente e precisamos de uma ajuda para que a sociedade reencontre as diversas vertentes artísticas como forma de expressão. Neste momento volto a referir-me à arte de todos, manifestação do íntimo de cada pessoa e não apenas à arte de elite, aquela reconhecida por muitos mas vivenciada por poucos, já que poucos têm condições de freqüentar os ambientes onde esta arte se encontra. É a arte retornando ao social, que a criou.

¹⁰ Entre aspas porque os alunos raramente se referem à matéria com o nome oficial “Artes Visuais”, generalizando em “desenho”.

¹¹ Observar no apêndice B, a transcrição das apresentações dos alunos, com as devidas motivações para a escolha da disciplina.

¹² “Non bisogna scoraggiarsi, ma bisogna credere che anche la fantasia, come l’esperienza, non è una virtù, ma un’eredità quasi naturale che viene dalla pratica.” (CONTIN, 2003, p.113)

Para promover este reencontro, me deparei com uma técnica conhecida na Itália, onde realizei uma parte dos meus estudos deste mestrado, como Teatro Social e, segundo os seus difusores, possui uma conotação diferenciada do termo utilizado em outros países. Este é: “a construção da pessoa e da comunidade através de atividades performativas. O teatro social é um dos tantos teatros possíveis. Tem as suas próprias regras e técnicas. Não pode ser confundido com outros tipos de teatro.”¹³

Nos itens a seguir aprofundarei um pouco mais algumas razões que me levaram a estudar este tema. No primeiro, *Encontro em Contradição*, analiso a opção de trabalhar em escolas com adolescentes. Em “*Tem Sempre Alguma Coisa por Dizer*” observo as justificativas gerais para a realização deste projeto. No terceiro, “*Estamos Todos Interligados*” comento sobre a relação do teatro com a educação. Em “*As Pedras do Caminho*”, como sugere o nome, enumero as principais dificuldades enfrentadas durante o processo e, finalmente, no item “*Rastros na Estrada*”, apresento a revisão bibliográfica sobre o assunto.

Encontro em contradição – A escolha por trabalhar em escola e com adolescentes.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDDT, 2002, p. 247)

Depois da família, a escola, normalmente, é o primeiro local de contato social para as crianças que a cada dia são encaminhadas mais cedo para essas instituições. Devido a várias questões sociais já mencionadas, como a violência e a eminente escassez de tempo por parte dos genitores para acompanhar mais de perto os seus filhos, a escola também tem sido o local onde se estabelecem os contatos mais fortes entre crianças e adolescentes. Bernardi observa que “A escola, do maternal até a universidade, constitui a experiência social mais longa e

¹³ “la costruzione della persona e della comunità attraverso attività performative. Il teatro sociale è uno dei tanti teatri possibili. Ha proprie regole e tecniche. Non può essere confuso con altre tipologie di teatro.” (BERNARDI, 2006, p.13)

importante para quase todas as crianças, adolescentes e jovens da idade contemporânea. Pública ou privada, que seja, a escola representa o lugar por excelência da formação humana.”¹⁴

Neste quadro a escola tem um papel muito importante de socialização. É o espaço que a criança e os jovens têm para aprender a se relacionar com pessoas da sua idade, fazer amigos e viver o momento de acordo com a fase em que se encontram, além da educação formal a que originalmente a escola se propõe.

Arendt nos lembra que:

“Normalmente a criança é introduzida no mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.” (2002, p. 238).

A escola acaba sendo um momento de preparação dos estudantes, para a vida no contexto social, já que, na maioria das cidades, ela é a única instituição que desempenha esse papel. E este ambiente assim preparado para integrar socialmente os jovens, a escola, vem se tornando mais importante a cada dia, na mesma medida em que nas demais instituições, como na família, este papel vai se reduzindo.

Desta forma, o papel da escola pode ir além da educação formal e do encontro de jovens com pessoas da mesma idade. Tal instituição também poderá auxiliá-los a lidar com a crise de identidade, que também tem se desenvolvido facilmente em nosso tempo, devido às constantes transformações no meio social, trabalhando a expressão dos anseios e conflitos dos alunos para que eles possam aprender a lidar com as próprias dificuldades e assim, conseqüentemente, se relacionarem melhor com as demais pessoas de seu convívio.

Os adolescentes de que trata esta pesquisa, são alunos do Ensino Médio, corresponde a média entre 15 e 18 anos. Esses jovens, normalmente, já se encontram em um período muito confuso de suas vidas, muitas vezes angustiados com as transformações ocorridas em seu próprio corpo, em sua vida, e preocupados com as responsabilidades que devem assumir logo em breve, quando deverão optar pela profissão que os acompanhará em suas vidas. Além dessas preocupações normais, existe o estresse da preparação para o vestibular, o primeiro, e para muitos o único, concurso importante de suas vidas.

Na entrevista realizada com os alunos, quando perguntada o que ser adolescente a fazia sentir, a aluna Una descreveu exatamente essa sensação, dizendo que sente “Agonia às

¹⁴ “La scuola, da quella materna fino all’università, costituisce l’esperienza sociale e comunitaria più lunga e importante per la quase totalità di bambini, ragazzi e giovani dell’età contemporanea. Statale o privata che sia, la scuola rappresenta il luogo per eccellenza della formazione umana.” (BERNARDI, 2006, p.137)

vezes! [...] Pelas dificuldades que a gente passa na vida. Com a escola. Muita coisa, escola, serviço, casa, pai, mãe, ... namorado... isso tudo, tudo parece mais difícil.”¹⁵

O curioso desse momento da entrevista é que cada adolescente se sente de forma diferente e, além da resposta acima, ainda apareceu, entre as sensações da adolescência, crescimento, vontade experimentar tudo e felicidade.

A prática teatral na escola ajuda a aliviar o estresse que os jovens do Ensino Médio, adolescentes em busca de sua identidade, enfrentam quer seja pela idade e necessidade de tomar decisões, quer seja pela proximidade do vestibular, além de auxiliar no processo de autoconhecimento por parte dos alunos e no melhor relacionamento com o mundo que os rodeia. Neste ponto, cabe observar o comentário de um jovem adolescente em entrevista para Lobato e Tarantino: “Ninguém aprende sob tensão. Descobri que o Teatro me relaxa. Realizo-me e o resto fica mais fácil”. (2004, p. 71).

As aulas de Teatro dentro do currículo da escola de Ensino Médio, através dos jogos com os quais normalmente trabalha, podem desenvolver a observação e compreensão do meio social e a consciência crítica dos alunos, auxiliando na comunicação entre os jovens e o meio em que vivem. Segundo Brecht, “O teatro permanece teatro, mesmo quando é teatro pedagógico e, na medida em que é bom teatro, é diversão.” (1967, p.99). Nestas aulas, por haver um grande contato entre os estudantes e pela liberdade de expressão, as diferenças em geral aparecem de forma mais acentuada do que em outras matérias. A idéia é observar, questionar e tentar lidar com essas diferenças para que os alunos, conhecendo e compreendendo o mundo dos colegas, consigam desenvolver uma convivência saudável com as pessoas com as quais convivem e com aquelas que futuramente venham a fazer parte de seus mundos. A proposta é tentar auxiliar os jovens a pensar e interagir em seus meios sociais, a começar interagindo nas práticas teatrais em sala de aula.

Observa-se que o Teatro ainda não tem sido muito trabalhado nas escolas do Brasil, embora seja uma das mais ricas manifestações artísticas, por poder contar com expressões de todas as outras artes, motivo pelo qual o professor de Teatro precisa ter o domínio dessa área específica do conhecimento humano, para administrar melhor tais potencialidades e usufruir com eficácia de seu valor pedagógico.

Desgranges sugere que:

“Em nossas instituições tornam-se fundamentais os seguintes requisitos: a presença do professor de teatro e a inclusão da disciplina no currículo não sejam para ‘escolarizar’ o teatro, aprisionando este àquele; as aulas de teatro nas escolas sejam um espaço de respiro, de diversão sim

¹⁵ Apêndice L.

(mas não necessariamente de recreação); os espaços oferecidos para essas aulas e a quantidade de alunos por sala ofereçam mínimas condições de trabalho aos educadores; os professores de teatro não sejam somente transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas principalmente ‘despertadores’ ou propositores de efetivas experiências artísticas; as aulas de teatro sejam uma porta aberta, tanto para o teatro contemporâneo quanto para o mundo lá fora, um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola.” (2003, p .71 – 72)

Vale salientar, a partir da opinião de Desgranges, que não basta a boa vontade dos alunos e o preparo do professor para que as aulas de Teatro obtenham um melhor resultado. Devem-se observar as condições de trabalho, como um espaço apropriado para a movimentação dos participantes, uma carga horária e distribuição das aulas de forma que permita a continuidade e assimilação do trabalho realizado e uma quantidade razoável de alunos por turma. Todos esses requisitos auxiliarão no bom aproveitamento da matéria e na realização de um trabalho final para efetivar os resultados das aulas dadas.

No CEFET, por exemplo, onde realizei a pesquisa de campo, a escola conta com uma sala de aula apropriada, com aproximadamente trinta metros quadrados, e um auditório para as lições de teatro. Porém possui turmas com seis alunos e outras com mais de vinte, inviável para o tamanho da sala. Também tem aulas com duração de 1h e 50 min e outras de apenas 55 min. Imaginar uma turma de mais de vinte alunos para fazer aulas de técnicas corporais em uma sala de aula relativamente pequena e querer ainda ensinar alguma técnica em apenas 55 min de aula, chega a assustar até um professor experiente.

De maneira geral, eu sugiro evitar a utilização do Teatro na Escola como simples passatempo ou como um recurso decorativo nas comemorações de datas festivas, sem uma maior atenção às técnicas utilizadas e ao seu desenvolvimento. Tal prática poderia deformar o “ego” dos adolescentes e provocar ou acentuar a formação de pequenos grupos, o que contraria a proposta desta pesquisa. Neste sentido Claudia Contin, que desenvolve um trabalho teatral com pessoas que possuem dificuldades de locomoção, na região de Pordenone, na Itália, salienta que se deve

“[...] evitar nos seus estudantes o protagonismo, considerado portador de efeitos danosos para os visitantes e para os educadores, além de uma traição nos confrontos da comunidade. O pressuposto de partida é, de fato, aquele de um teatro popular, não de elite, anônimo, não assinado, como eram muitas obras medievais: artísticas mas artesanais, fruto de um trabalho coletivo, não de um só.” (tradução nossa)¹⁶

¹⁶ “[...] evitare nei suoi attori il protagonismo, considerato portatore di effetti dannosi per gli ospiti e per gli educatori, oltre che un tradimento nei confronti della comunità. Il pressuposto di partenza è, infatti, quello di un teatro popolare, non di élite, anonimo, non firmato, come lo erano molte opere medioevali: artistiche ma artigianagli, frutto del lavoro di una collettività, non di un singolo.” (CONTIN, 2003, p. 21)

O espetáculo, quando realizado, deve ser o produto final de um processo onde o aluno é uma peça muito importante. O foco deste trabalho pode variar de acordo com a proposta e os sujeitos envolvidos, porém deve-se evitar sempre a supervalorização de apenas um aspecto, uma característica ou um aluno, pratica esta que facilita o desenvolvimento do protagonismo ao qual Contin se referiu.

Da mesma forma, recomendo evitar nas escolas aquele tipo de montagem “relâmpago”, na qual se prepara uma peça em pouco tempo com o objetivo de ter algo para apresentar em cada festinha realizada pela instituição. O espetáculo teatral é um exercício profissional e deve ser levado a sério inclusive na escola. Nesse espaço a prática pode reconhecer e desenvolver talentos, mas não tem como principal objetivo formar todos os seus alunos como atores, o que significa que os estudantes normalmente não têm tempo nem disposição para se dedicar à atividade o suficiente para realizar vários espetáculos de qualidade, em pouco espaço de tempo.

Como atriz, considero o palco uma experiência única e indescritível. Uma emoção incomparável. Anestesia as dores físicas e alivia as do coração. Mas só vale vivenciar esta prática se o espetáculo for bem composto, o que exige um tempo para a preparação e a observação atenta de um diretor (o professor, no caso da escola). Uma apresentação precipitada só atrapalharia o processo e os objetivos a que a matéria se propõe. Ela pode ocorrer sim, mas com uma atenção constante aos detalhes e às manifestações que podem surgir durante o processo, desde antes da escolha dos papéis a serem exercidos pelos alunos. Um dos grandes problemas das aulas de teatro, a esse respeito, é a carga horária, que inviabiliza um trabalho aprofundado de técnica e a montagem de um espetáculo com a preparação que os alunos merecem ter para um evento do gênero.

Torna-se importante manter em mente que “O objetivo do teatro na escola é aquele de oferecer ocasião de crescimento.”¹⁷, desenvolvendo a capacidade do aluno de conhecer a si mesmo e aos colegas e demais pessoas com quem convive. Com este enfoque em mente, os exercícios e espetáculos realizados na escola adquirem uma nova perspectiva.

Curiosamente conheci muitos educadores que sentem calafrios (literalmente) com a idéia de desenvolver um trabalho com adolescentes. Eu sempre tive muita cumplicidade com os jovens dessa idade e muita facilidade para penetrar no mundo deles. Posso dizer que me dá prazer realizar atividades com esses alunos. Por esta razão, quando comecei a trabalhar com

¹⁷ “L’obiettivo del teatro della scuola è quello di offrire occasioni di crescita.” (Claudio Facchinelli, *Laboratori Teatrali nelle Scuole Superiori* In BERNARDI, 1998, p. 118)

jovens dessa faixa etária, percebi que havia poucos estudos na área, dificultando o aperfeiçoamento de quem desenvolve esse tipo de trabalho.

Outro fator interessante observado atualmente, mas preponderante para a adolescência moderna é o contato muito próximo com o mundo virtual. Uma coisa que na minha adolescência sequer se imaginava. Nossa diversão era passear a tarde com os amigos e realizar festinhas de garagem nos finais de semana. Esses eram os nossos locais de encontro e nosso principal meio de comunicação era o telefone fixo, de casa. Os *shoppings centers* começavam a aparecer em Florianópolis, o primeiro deles, localizado um pouco distante do centro, foi construído na década de oitenta e permaneceu como único por mais de dez anos. Devido à sua localização, este shopping se tornava ponto de encontro mais quando hospedava algum tipo de evento ou atração especial, como a pista de patinação no gelo, que foi abrigada no local por meses e se tornou um marco daquele período.

Atualmente, em uma estranha combinação entre o isolamento da sociedade moderna, pelos diversos fatores já mencionados, como medo da violência, falta de tempo dos pais para um maior acompanhamento dos filhos; e o ritmo desenfreado no desenvolvimento de novas tecnologias, tem surgido um adolescente que fala um “idioma” realmente diferente daquele praticado pelas gerações anteriores. Este adolescente passa muito tempo na frente de um computador, jogando com amigos *on-line* ou participando de algum *chat*¹⁸ pela internet. O choque de gerações sempre existiu, mas me parece que, com a revolução tecnológica, a distancia entre uma geração e outra ficou realmente assustadora.

Segundo Sisto Dalla Palma, “É verdade que bater-papo na internet permite algumas possibilidades de abertura, de diálogo e de jogo, mas esta expansão do universo da virtualidade é também uma expansão inversamente proporcional à perda da presença.”¹⁹ As pessoas em geral, não apenas os adolescentes, realmente conseguem se abrir, conversar com mais facilidade pelo *chat* do que normalmente conseguiriam. Eu, por exemplo, me expresso muito melhor escrevendo do que conversando; no texto consigo colocar mais claramente os meus sentimentos do que no discurso oral. Porém o mundo virtual cria a possibilidade da invenção de um mundo paralelo, irreal, onde os seus freqüentadores criam perfis ideais, mais semelhantes ao que gostariam de ser do que ao que realmente são. Esses personagens fantasiosos algumas vezes são inocentes e não provocam danos maiores, sendo inclusive uma

¹⁸ Chat – sala de bate-papo virtual. Algumas são privadas: nelas você encontra somente seus amigos cadastrados; outras são abertas e acessíveis a todos: onde geralmente as pessoas se tratam por pseudônimos.

¹⁹ “É vero che il colloquiare in Internet consente alcune possibilità di apertura, di dialogo, e di messa in gioco, ma questa espansione dell’universo della virtualità è anche un’espansione inversamente proporzionale alla perdita della presenza.” (Sisto Dalla Palma *Ricominciare da dove?* In BERNARDI, 1998, p. 26)

válvula de escape para problemas que não conseguem ser resolvidos no quotidiano dos jovens. Porém, muitas vezes enganam os outros participantes em variados aspectos da vida, gerando oportunidade para diversos tipos de crimes que têm se tornado um grande problema em nossos dias. E muitas vezes essa fantasia virtual engana o seu próprio criador, que às vezes se fecha ainda mais em seu mundo, na frente da tela, escondendo-se da realidade de sua existência.

Para estes jovens, o teatro acaba se tornando a oportunidade de criar uma realidade paralela, uma simulação de vida, sem maiores comprometimentos ou conseqüências. No final da aula a simulação acaba. E nestas atividades coordenadas podemos iniciar um trabalho de reintegração do jovem ao mundo e às pessoas que dele fazem parte, abrindo para eles a possibilidade de saírem da “casca” em que se escondem. Alterando o sistema de relações de “eu com o computador” para “eu com os meus colegas”, isto é, mais tempo com pessoas de verdade e uma oportunidade para ajudar esses jovens a utilizar mais racionalmente os meios à sua disposição.

Sobre este aspecto, Dalla Palma nos diz que:

“No interior daquela concha atravessada pelo adolescente, existem elementos em gestação, de qualidade, de significado, de exploração de afeto que devem ser compreendidos como um momento essencial do desenvolvimento. Desenvolvimento verdadeiro é de fato aquele que consegue manter um máximo de intensidade afetiva da fase anterior, que não a elimina, mas que a adquire e transforma.”²⁰

Significa dizer que os trabalhos realizados com os jovens nas aulas de teatro devem ter uma continuidade para que se consiga observar claramente um desenvolvimento no praticante das aulas e também para que eles possam se sentir mais seguros com as técnicas e assim, aprofundá-las cada vez mais.

Já para turmas que possuem adolescentes com problemas sociais mais graves, marginalizados ou mesmo infratores, as aulas de teatro costumam apresentar um rendimento favorável, pois não costuma ter uma autoridade muito marcante. Normalmente esse tipo de aula é “um trabalho mais horizontal, um jogo. O trabalho pedagógico é mais hierárquico; e eles são absolutamente contra a hierarquia”²¹. Ainda que as aulas de teatro também sejam um processo pedagógico, neste momento o autor apresenta o termo referindo-se às aulas mais

²⁰ “All’interno di quella nicchia attraversata dal ragazzo, esistono degli elementi di gravidanza, di qualità, di senso, di esplorazione di affetti che devono essere capiti come un momento essenziale dello sviluppo. Sviluppo vero è infatti ciò che riesci a contenere un massimo d’intensità affettiva delle fasi precedenti, che non lè cancella, ma che le acquista e le trasforma.” (Sisto Dalla Palma *Ricominciare da dove?* In BERNARDI et al., 1998, p. 22)

²¹ “è un lavoro più orizzontale, un gioco. Il lavoro pedagógico è più gerarchico; e loro sono assolutamente contro le gerarchie.”. (apud Varley J. in Bernardi, *Sull’antropologia del teatro* in BERNARDI, 2003, p. 41)

tradicionais da escola. Confirmando esse aspecto, a aluna Una, em nossa entrevista, quando solicitada para falar sobre a diferença entre as aulas de teatro e das demais matérias da escola, respondeu que nas aulas de teatro “eles não te, não te impõe uma coisa ali pra ti fazer, não... tu não tem que fazer aquilo por obrigação. Tu vai ali, tu faz, ti sente bem, faz os exercícios, não é uma coisa que seja ali forçada assim sabe, não é uma coisa que, que seja, dá um tédio de ficar fazendo, não, é uma coisa divertida.”²²

Além da questão da continuidade que deve haver para que se sinta um resultado favorável com os adolescentes e da autoridade horizontal, que não impõe, mas dialoga com os alunos fazendo-os se sentirem parte do processo, ainda podemos observar que as aulas de teatro na escola, que no Brasil geralmente são atividades de prática teatral, normalmente apresentam um esquema, uma programação mais aberta que as aulas de outras disciplinas. Este tipo de proposta pode e deve ser construída na medida em que os exercícios evoluem, observando os resultados e recriando, como uma caminhada, passo a passo, conduzindo à atividade seguinte. Em minha experiência, já observei, algumas vezes, que determinado exercício que funcionou muito bem com uma turma, não recebe uma resposta em um grupo diferente. Nesse caso, me senti à vontade para alterar, mudar a direção do exercício, a programação pré-estabelecida da aula, para tentar obter uma resposta mais favorável dos alunos:

“Aquilo que nos interessa não é tanto levar ao mundo das crianças e adolescentes o teatro, compreendido como um esquema consolidado, uma gramática fechada e apresentação definida, quanto conseguir mobilizar, no interior das diversas restrições da idade e das seqüências de desenvolvimento dos adolescentes, toda a riqueza de possibilidades destinadas a se transformar em elemento formador da personalidade.”²³

Sobre este aspecto, o aluno Iz, quando perguntado na entrevista sobre a diferença da aula de teatro e das demais matérias, reforçou a opinião do professor Dalla Palma, dizendo que “as matérias da escola a gente é mais decoreba assim, ou você tem que estuda mais tu tem que pensar muito naquilo, é maçante! Nas de teatro não, nas de teatro você pode ser mais impulsivo, você pode... ou então fazer uma coisa diferenciada de todo mundo, você não

²² Apêndice L

²³ “Quello che ci interessa non è tanto portare nel mondo dei bambini o dei ragazzi il teatro, inteso come schema consolidato, grammatica chiusa e rappresentazione definita, quanto riuscire a mobilitare, all’interno delle diverse scansioni di età e delle sequenze maturative dei ragazzi, tutta la ricchezza di possibilità destinata a diventare elemento fondante della personalità.” (Sisto Dalla Palma *Ricominciare da dove?* In BERNARDI et al., 1998, p. 22)

precisa fazer “aquilo” que o professor tá mandando, você pode fazer mas de um jeito meio diferente, você não precisa ficar fazendo certinho.”²⁴

Como a nossa sociedade tem essa tendência ao isolamento, tantas vezes referida anteriormente, é interessante trabalhar também sobre esse aspecto com os adolescentes, que estão vivendo mais de perto esse período de conflito, ao mesmo tempo em que se encontram em um processo de construção das próprias vidas. Para esses jovens um bom relacionamento com os outros é essencial para desenvolver uma perspectiva sólida de futuro.

Nas entrevistas realizadas com os alunos, estes apresentaram uma consciência desse aspecto em pontos diferenciados. Ara, por exemplo, para a questão de como se sentia em “estar nas mãos” dos colegas, isto é, necessitar confiar neles durante determinados exercícios, respondeu assim: “Eu acredito que isso é um reflexo da nossa vida real porque nós precisamos, constantemente, a ... às vezes estar dependendo uns dos outros, pra conseguir construir, pra conseguir evoluir e... eu acho que não é nada mais do que o reflexo da sociedade normal. A gente tem que aprender a confiar uns nos outros e na gente mesmo também”²⁵.

Ilo deu uma resposta semelhante à pergunta sobre o que o trabalho em grupo no teatro o faz sentir, ele disse que esse tipo de trabalho o faz ter um convívio melhor com as pessoas e aprender a confiar nelas, porque tem que ter confiança para poder trabalhar em grupo. E ainda completou dizendo: “E eu não tenho muita confi... é difícil eu pegar confiança nas pessoas...”²⁶

Ainda sobre o tema da atenção para com o próximo e a descoberta de si mesmo através do teatro, Facchinelli nos conta que “Muito frequentemente surge a vontade de colocar em cena a si mesmo, as próprias relações com os próprios semelhantes, com os próprios pais, para propor uma reflexão sobre temas de grande importância.”²⁷. Durante as entrevistas²⁸, todos os alunos disseram que se sentiam a vontade em realizar exercícios com situações cotidianas ou cenas de suas vidas.

Iz, em sua entrevista, disse se sentir mais satisfeito quando faz exercícios que envolvem situações do seu cotidiano. Diz que desta forma consegue visualizar melhor a situação do que a teria visualizado se a tivesse feito em outro lugar (em outra situação

²⁴ Apêndice K.

²⁵ Apêndice I.

²⁶ Apêndice J.

²⁷ “E molto spesso emerge la voglia di mettere in scena se stessi, i propri rapporti con i propri simili, con i propri genitori per proporre una riflessione su temi di più ampio respiro.” (Claudio Facchinelli, *Laboratori Teatrali nelle Scuole Superiori* In BERNARDI et al., 1998, p. 120)

²⁸ Apêndices I a L.

detalhes da mesma vivência talvez tivessem passado despercebidos), enquanto a aluna Ara disse considerar sempre positiva a troca de experiências: “trocar coisas com os outros. Eu acho que é importante a gente aprender a fazer isso, de compartilhar, assim, pra... desenvolver juntos...”²⁹

Outro aspecto interessante para se trabalhar com adolescentes desta faixa etária é, além de conhecer e estar atento ao próximo, também conhecer a si mesmo e, para isso, primeiro aprender a se ouvir, a conseguir conviver com o silêncio. “Estamos acostumados a tudo comunicar através da palavra, o que colabora para o subdesenvolvimento da capacidade de expressão corporal.” (BOAL, 1991. B p. 149). Ainda nos comunicamos com o corpo, não precisa estudar muito a respeito, basta observar atentamente para perceber isso, no entanto, não sabemos mais identificar os sinais dessa comunicação não verbal.

Nesse momento cabe um comentário particular a esse respeito. Minha irmã mais velha casou-se com um alemão e foi morar na Alemanha. Aproveitando um feriado durante a minha estadia na Europa, fui visitá-la. A início fiquei preocupada de chegar sozinha, ter de andar de uma cidade a outra sem compreender absolutamente nada do idioma local. Apesar de alguns percalços, cheguei bem a sua casa. Nos primeiros dias, os avós de seu marido estiveram na cidade, visitando-os. Eles não falam inglês, então geralmente minha irmã ou meu cunhado serviam de intérpretes. Minha irmã ainda estuda a língua e possui algumas dificuldades na comunicação. Muitas vezes eu percebia que eles falavam de mim, ou comigo, porque diziam o meu nome ou me olhavam nos olhos e pronunciavam muito devagar. O curioso foi, após algumas horas de contato, eu ser capaz de compreender partes da conversa antes que me traduzissem. Quando me perguntaram como eu conseguia, a resposta foi simples: compreendo uma ou outra palavra que se parece com o inglês, junto com a expressão corporal e consigo deduzir o resto. Desta forma a situação não parece tão desesperadora.

Voltando ao teatro, é bastante valorizado o uso de outros tipos de linguagem, como corporal, gestual, facial. Precisamos aprender a abstrair o excesso de informação que recebemos para podermos começar a interpretar os demais sinais que nos rodeiam e aprender a usá-los com sabedoria. Tive a oportunidade de observar um fato, principalmente entre pessoas que moram sozinhas, a necessidade de chegar a casa e ligar a televisão ou o rádio, pela simples necessidade de ouvir algum som, alguma conversa e não se sentirem tão solitárias. Eu mesmo já tive esse tipo de comportamento. Embora gostasse de morar sozinha, sentia falta de barulho em casa.

²⁹ Apêndice I.

Neste sentido, Facchinelli nos explica que

“Fazer teatro obriga os adolescentes a uma atenção para com o outro, além de uma consciência de si, que neste mundo, tão tumultuado e distraído, é um valor precioso, através do reconhecimento da importância de se recuperar o silêncio, ao qual não somos mais habituados. Vivemos em uma sociedade na qual [...] apenas se entra em casa e se sente a necessidade de ligar o rádio, a televisão. É quase um transtorno haver um momento de silêncio. Se se interrompe uma conversa, se sente a necessidade de recuperá-la, mesmo com coisas banais, porque o silêncio assusta. Fazer teatro quer dizer valorizar como um elemento precioso os momentos de silêncio. Acredito que esta seja uma das coisas mais importantes que se pode aprender fazendo teatro.”³⁰

Sou da opinião de que se nos conhecemos melhor, a nós mesmos e as pessoas à nossa volta, o silêncio não assusta tanto, pois não precisamos nos preocupar com o que o outro está pensando, nós o conhecemos bem e ele nos conhece. Para que isso aconteça é necessário haver um espaço onde os jovens possam se comunicar, se conhecer uns aos outros, mas principalmente procurar conhecer a si mesmos e isto vem se tornando cada vez mais difícil atualmente. Os pontos de encontro sociais costumam ser tão ruidosos que as pessoas não conseguem se comunicar, a não ser por gestos e exaustivos gritos. Apesar de as pessoas serem obrigadas a calar, já que não se escuta o que se fala, esse tipo de ambiente está muito longe de ser o silêncio sugerido acima. Não nos falamos, mas também não conseguimos ouvir a nós mesmos devido à poluição sonora que nos rodeia. O pior deste tipo de situação é que nos habituamos com o barulho e criamos um ruído-dependência, silêncio-fobia, como citado anteriormente.

Nas salas de aula as atividades costumam ser mais técnicas, como já referiram os alunos, não sobrando muito espaço para a liberdade de expressão dos estudantes, para o desenvolvimento das próprias emoções. Nas escolas não têm espaço, nos pontos de encontro dos jovens não têm clima adequado, nas famílias não têm com quem falar, uma vez que temos pressa e a escassez de tempo nos faz estar cada vez menos com os nossos familiares e amigos, para uma simples conversa descompromissada, o que chamávamos de *trocar uma idéia*. Nesse contexto, as aulas de teatro oferecem aos jovens um espaço para refletir sobre as suas condições e ainda utilizar as suas experiências na construção da arte. “Vale a pena notar que,

³⁰ “Fare teatro obbliga i ragazzi a un’attenzione all’altro, oltre che a una consapevolezza di sé, che in questo mondo, così chassoso e distratto, è un valore prezioso, attraverso il riconoscimento dell’importanza di recuperare il silenzio, a cui non siamo più abituati. Viviamo in una civiltà in cui (...). Appena si entra in casa si sente il bisogno di accendere la radio, la televisione. Si è quasi a disagio quando c’è un momento di silenzio, Se si interrompe una conversazione, si sente la necessita di recuperarla, anche con banalità, perché il silenzio spaventa. Fare teatro vuol dire valorizzare come un elemento prezioso i momenti di silenzio. Credo che questa sia una delle cose più importanti che si possono imparare facendo teatro.” (Claudio Facchinelli, *Laboratori Teatrali nelle Scuole Superiori* In BERNARDI, 1998, p. 118)

em particular no Ensino Médio, não existem muitos espaços para a introspecção, então este modo de fazer teatro se torna uma das poucas ocasiões possíveis para olhar para dentro de si mesmo.”³¹

Neste momento nos remeto à entrevista com Ilo, que é o aluno assumidamente mais tímido da turma e, curiosamente aquele que falava mais de si mesmo, quando tinha a oportunidade de fazê-lo. Porém ele não falava em quantidade apenas, mas em consistência. Quando perguntado sobre fatos de sua vida, costumava falar em profundidade, apresentando as relações possíveis que desencadearam os fatos relatados, enquanto a maioria dos seus colegas se limitava a dar respostas breves e superficiais.

O curioso do aluno Ilo foi que, embora ele parecesse muito à vontade em falar de si mesmo, quando perguntado sobre como se sentia em fazê-lo, ele respondeu que foi bem ruim, porque não gosta muito de “desenhar coisa pessoal”³². Ele usou o termo “desenhar”, quando especifiquei sobre falar ele respondeu que normalmente prefere não falar, porque não se sente à vontade de ficar falando de coisas pessoais na sala de aula. Porém, quando perguntei sobre como era para ele conhecer as experiências dos colegas, então ele respondeu que foi bom, até pra se conhecerem melhor, pois ele nunca iria perguntar uma coisa daquelas, talvez um nunca soubesse nada do outro, mas na aula eles têm a oportunidade de se conhecerem bem melhor.

As entrevistas realizadas com os alunos, embora com um número reduzido deles, serviram para fortalecer e confirmar alguns dados observados na pesquisa bibliográfica e já anteriormente observados em sala de aula, tanto enquanto aluna, como enquanto professora de teatro. Esta matéria lida diretamente com as expressões da emoção dos adolescentes, auxiliando-os a lidar melhor com as dificuldades que enfrentam em seu dia-a-dia.

No próximo item abordo as justificativas gerais para o desenvolvimento desta pesquisa e para se trabalhar técnicas teatrais nas escolas, junto aos adolescentes do Ensino Médio.

“... Tem Sempre Alguma Coisa Por Dizer...”: Justificativas

“Na superdosagem informativa não há espaço e tempo para a reflexão, com a mesma velocidade que entra na rede, a notícia desaparece, qualquer história veiculada é rapidamente relegada ao caráter de passado distante, sem ser ao menos digerida. Os indivíduos se vêem, assim, sedados por uma *overdose* de informação, Observadores “conscientizados” mas desmobilizados; em lugar

³¹ “Vale la pena di notare che, in particolare nella scuola superiore, non esistono molti spazi per l’introspezione, quindi questo modo di fare teatro diventa una delle poche occasioni possibili per guardare dentro de se stessi” (Claudio Facchinelli Laboratori Teatrali nelle *Scuole Superiori* In BERNARDI, 1998, p. 120)

³² Apêndice J.

de uma passividade alienada, uma apatia bem informada.” (DESGRANGES, 2006, p. 149/150)

Um dos maiores conflitos que eu enfrentei quando a minha dissertação começou a tomar corpo foi ter colocado o teatro como “Auxiliar de”, “útil para”, “a serviço de”. Confesso que esta visão do teatro, em relação à educação, ficou impregnada em mim e muitas vezes ainda me pego utilizando estas terminologias mesmo já tendo compreendido que não são as mais corretas, aquelas que se encaixam melhor na forma como eu vejo o teatro. Ainda tenho um pouco de dificuldade em expressar a minha visão do teatro sem utilizar tais termos. Mas neste momento quero enfatizar que, embora existam várias maneiras e utilizações para o teatro na escola ou em qualquer outra função educacional, a forma a que me refiro nesta pesquisa, não é interdisciplinar e nem auxiliar de nada. Não quero buscar uma função pedagógica para o teatro, mas procuro abordá-lo como um momento de troca, pois “O teatro não é mais necessário em nossa sociedade, ele é necessário a quem o faz. Quem precisa do teatro são as pessoas que o fazem.” (Informação Verbal)³³ O aluno procura vivenciar as técnicas teatrais, aprendendo a se conhecer e a se relacionar com os demais e com outras situações da vida da mesma forma que utiliza os conhecimentos das aulas de matemática quando precisa conferir o troco do ônibus. As matérias ensinadas na escola serão, sem dúvida, aproveitadas na vida dos alunos, porque a vida é composta de muitas situações e em cada uma delas utilizamos um tipo de conhecimento, alguns obtidos na escola e outros em outros locais. Mas se é uma troca, o que os alunos oferecem ao teatro? Oferecem as suas vidas, suas histórias e interpretações do cotidiano, suas discussões, mantendo sempre acesa a chama que alimenta e contagia a vivência teatral. Oferecem também a discussão que criará novas situações, o estímulo para criar e se preparam para conhecer melhor a matéria que estudam, o teatro. Entram como estudantes curiosos a fim de “brincar” no horário de aula e saem com um pouco mais de interesse e paixão pela arte, desejo de mantê-la viva. Não é a arte a serviço da educação e nem a educação a serviço da arte, é a arte, os alunos e a educação procurando crescer juntos, num mesmo contexto, desenvolvendo-se com uma atividade. Formamos atores, formamos espectadores, formamos comunidade. Não importa qual o caminho que o aluno vai escolher, importa é que a sua escolha seja consciente e acredito que uma atividade teatral bem conduzida conseqüentemente gera uma maior consciência de si e do mundo ao redor.

³³Citação de Eugenio Barba, durante a palestra “Eugenio Barba e Odin Teatret”, realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em Florianópolis, no dia 06 de novembro de 2007.

Flávio Desgranges desenvolveu toda uma pesquisa sobre a pedagogia do espectador e a importância de haver este tipo de trabalho, que também é realizado nas aulas de teatro. O aluno não pratica só o estar em cena, no centro, mas também aprende a observar, a estar em silêncio e a ler os significados:

“Assim, a pedagogia do espectador se justifica também pela urgência de uma tomada de posição crítica diante das representações dominantes, pela necessária capacitação do indivíduo-espectador para questionar procedimentos e desmistificar códigos espetaculares hegemônicos.” (DESGRANGES, 2003, p. 38)

O que nós vemos nas aulas de teatro não é apenas espetáculo, embora muitos alunos se encaminhem para a matéria pensando apenas em subir ao palco e alguns a evitem exatamente por medo do palco. Estudamos como nos posicionar para melhor nos comunicarmos com os outros, a importância de parar e ouvir o colega, a confiança, o trabalho em equipe. Mas estudamos também como montar uma cena, os elementos que geram um efeito sobre quem assiste. Trata-se de uma série de códigos e signos que são abordados e, se a escola permitir, a observação de espetáculos teatrais contribuirá enormemente no aprendizado:

“A exploração dos vários elementos que constituem a cena teatral possibilita, também, que o participante tome consciência dos diversos signos lingüísticos pelos quais somos bombardeados diariamente, através dos tantos meios de comunicação contemporâneos – *outdoors*, cinema, televisão, rádio, jogos eletrônicos, etc. -, estando atento a cada uma dessas emissões, deixando de consumi-las irrefletidamente, mas ao contrário, colocando-se em condições de percebê-las criticamente e elaborar uma leitura própria e seletiva dessa enxurrada de signos a que estamos expostos.” (DESGRANGES, 2006, p. 97)

Estudando esses elementos e desenvolvendo uma consciência maior de suas funções, assim como uma consciência maior de si mesmos, eles podem perceber a forma como esses símbolos tão utilizados atualmente acabam por definir nossos pontos de vista e nos influenciar em nossas decisões cotidianas. Estamos tão saturados de informação que já não conseguimos discernir bem sobre o que estamos consumindo. Vamos nos tornando mais isolados, materialistas e insensíveis à vida real que está na frente da nossa casa, porque a necessidade que ali vemos é tão menor do que a que nos é mostrada na televisão:

“É a contínua cobertura da guerra na ausência de qualquer ação para interrompê-la que faz de nós meros espectadores. Não foi a televisão mas sim os políticos que fizeram a história tomar o aspecto de programas repetidos. Ficamos cansados de ver o mesmo espetáculo. Se parece irreal, é porque é horrível demais e também, na aparência, irremediável demais.” (SONTAG, 2005, p. 410)

O excesso de informação acaba por banalizar os problemas sociais e a violência urbana, deixando-nos anestesiados para esses fatos. Afinal, eles acontecem por toda a parte.

Podemos fazer algo além de aliviar a consciência com doações anônimas a instituições de ajuda que sequer conhecemos. Podemos também começar falando no assunto ao invés de deixá-lo morrer na superdosagem informativa. E um espaço ideal para iniciar essa discussão, principalmente sobre as coisas que nos estão próximas, são as aulas de teatro na escola. Incitamos o aluno a prestar atenção ao mundo que o rodeia e criamos o momento para o debate, a discussão. Mais do que isso, nós o ajudamos a pensar e encontrar alternativas para serem desenvolvidas na situação real. Levamos o mundo real para dentro do teatro, para a atividade teatral, é a vida a serviço do teatro, criando a ocasião para o desenvolvimento do aluno como cidadão. Estamos assim, nas escolas, procurando desenvolver a individualidade ao invés do individualismo. O aluno se percebendo ao invés de se isolar, participando no mundo ao invés de apenas observar pela tela da televisão, no conforto de sua casa.

O professor Dalla Palma enfatiza que

“Parece que estamos de frente a uma sociedade que aparentemente expande os seus saberes, mas na realidade os controla todos, até o ponto de subtrair a possibilidade de entrar em jogo e de viver a situação de risco, compreendido sobretudo como a capacidade de estar em uma eventualidade com todo o próprio corpo, com o outro, com o olhar, com a relação.”³⁴

Na aparente liberdade da sociedade atual, na qual temos acesso a quase todas as informações sobre o mundo através dos meios de massa, principalmente através da internet, temos a sensação de ter o mundo ao alcance de nossas mãos. Temos acesso a tudo e, em nossas criações virtuais, podemos tudo. Sentimos-nos poderosos e perdemos o medo e o respeito pelos outros. A violência aumenta de forma desmedida, independentemente de qualquer padrão como sexo ou classe social. A questão é que não perdemos somente o respeito, mas também perdemos a nossa identidade, as características que nos tornam únicos e inigualáveis. Procuramos todos sermos magros e com o corpo trabalhado porque esse é o padrão que divulga a televisão, os gordinhos que me desculpem, mas estão fora de moda e, para se enquadrar no padrão social, muitos entram em crises e doenças como a anorexia, por exemplo. Usamos o mesmo modelo de calça, da mesma marca de preferência, pintamos o cabelo da mesma cor e o mantemos no mesmo estilo. Lutamos contra as nossas tendências e nossos corpos para nos transformarmos na boneca que é exibida na mídia. E por que não fazê-

³⁴ “Sembra che siamo di fronte a una società che apparentemente espande i suoi saperi, ma in realtà li controlla tutti, fino al punto di sottrarre la possibilità di entrare in gioco e di vivere la situazione del rischio, inteso soprattutto come capacità di stare in una evenienza con tutto il proprio corpo, con l’altro, con lo sguardo, con la relazione.” (Sisto Dalla Palma *Ricominciare da dove?* In BERNARDI et al., 1998, p. 26)

lo? Já conseguiram criar por computador uma boneca fisicamente perfeita que já substituiu atrizes em filmes de ação. Não queremos ser substituídas. Então seguimos o modelo.

Uma curiosidade a esse respeito é o fato de eu ter um sobrinho adolescente, de doze anos, que ainda não chegou ao Ensino Médio. Este garoto de minha família estuda em uma escola que oferece uma metodologia diferenciada e os seus alunos contam com aulas de teatro e filosofia. Conversando com ele e com o seu professor de filosofia, observamos que esses jovens estudantes têm uma capacidade muito grande de argumentação para temas muito complexos. Eu, na idade deles, não raciocinava na mesma linha. Essa capacidade de argumentação vem também das mesmas fontes que nos bombardeiam diariamente com todos os tipos de informação, isto é, televisão e internet. São esses meios de comunicação que fazem com que os adolescentes consigam ter uma visão mais abrangente do mundo, portanto, não são inimigos nossos. O grande problema é deixar que os adolescentes recebam toda essa informação sem nenhum tipo de filtro ou discussão a respeito do assunto, como o são as aulas de teatro e filosofia da escola. Os meios de comunicação de massa são importantes ferramentas de educação, mas devemos mostrar para os jovens que não são propagadores de verdades absolutas e que toda a informação recebida pode e deve passar por um filtro, por uma avaliação.

Segundo Faria, “A presença da arte é fundamental para que na formação possa ser vivenciado o trânsito entre o real e o imaginário, entre o real como está definido atualmente e a possibilidade de transformação dessa realidade.”³⁵ A distinção entre esses dois aspectos da vida, o real e o imaginário, se torna cada vez mais importante uma vez que o imaginário tem recebido o completo respaldo do mundo virtual para se fixar na realidade das pessoas. Ainda temos o imaginário proposto pelos padrões televisivos, como citado acima, que são assimilados pela população como se fosse lei.

É nesse aspecto que Dalla Palma diz que a sociedade controla a todos, tolhe a liberdade, a individualidade e a nossa capacidade de conhecer e saber usar o próprio corpo, de nos comunicarmos com os outros, olharmos nos olhos enquanto conversamos e de nos relacionarmos. Sinto tanto esse aspecto quando percebo que muitas vezes atitudes como essas, de ser gentil, cordial, olhar nos olhos sorrir, retribuir uma gentileza ou simplesmente dar bom dia a uma pessoa com quem você cruzou na rua, mas que não conhece realmente, estão cada vez mais raras. A razão da reclusão da maioria das pessoas eu desconheço, mas falando por mim, muitas vezes me fechei também por ter sido mal interpretada quando apenas estava

³⁵ Alessandra Ancona de Faria. *Contar Histórias com o Jogo Teatral*. In *Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 2003, p. 266

sendo gentil. À simpatia para com pessoas não muito íntimas, recebi de resposta uma grosseria ou um assédio sexual.

Dalla Palma completa dizendo que

“Provavelmente chegamos ao ponto em que do teatro na escola precisa se recuperar a função antagonista da contra tendência em respeito à expansão da virtualidade, da informática, e do teatro em geral o lugar do sacrifício, onde se está com alguém, onde se arrisca com alguém.”³⁶

A escola é a instituição oficial do conhecimento, onde podemos provar, tentar, pois estamos amparados. Na escola nos preparamos para provas como o vestibular, ou outros concursos e na escola também podemos nos arriscar no contato com o outro e no conhecimento de nós mesmos e descoberta de nossas próprias potencialidades.

A autora Susan Sontag, que montou o espetáculo de Beckett “Esperando Godot” em Sarajevo, afirma que as pessoas se sentiam mais normais, enquanto cidadãos ao participarem de espetáculos teatrais, isto é, o teatro faz parte da vida de pessoas normais “Longe de ser frívolo, encenar uma peça [...] é uma bem-vinda expressão de normalidade.” (2005, p. 388). Já que está presente na vida das pessoas, por que não também na escola, porque não a escola preparar os alunos para desenvolver essa arte, assistir, opinar e fazer teatro?

Antes de concluir esta fase, gostaria de mencionar a opinião de Facchinelli³⁷ sobre a estrutura das aulas de teatro na escola: ele menciona que são três os valores relevantes no teatro realizado na escola: o conceito de socialização transversal, a projetualidade e a geração de bem estar.

Para a questão da socialização, ele explica que no teatro pessoas de grupos diferenciados têm a possibilidade de estabelecer contato entre si desenvolvendo um relacionamento, inclusive no plano físico, o que não acontece com as outras matérias e às vezes é até desaconselhável. A esse respeito, o aluno Ilo, em sua entrevista individual, respondeu que uma das diferenças entre as aulas de teatro e das demais matérias é exatamente “porque tipo nas outras aulas tu não, tu não se enturma tanto, tu não conhece tanto o colega, não, não cria um laço assim de amizade. E na aula de teatro sim, tu cria um laço de amizade com os colegas, fica bem... bem melhor!”³⁸ E esta questão me fez recordar quando comecei o meu período de estudos na Itália, país estranho, idioma diferente, estrutura acadêmica diferente,

³⁶ “Probabilmente siamo arrivati al punto in cui del teatro nella scuola bisogna recuperare la funzione antagonista di controtendenza rispetto all’espansione della virtualità, dell’informatica, e del teatro in generale il luogo del sacrificio, dove si è con qualcun altro, dove si rischia con qualcun altro.” (Sisto Dalla Palma Ricominciare da dove? In BERNARDI et al., 1998, p. 26)

³⁷ Claudio Facchinelli *Laboratori Teatrali nelle Scuole Superiori* In BERNARDI et al., 1998, p. 116 a 118.

³⁸ Apêndice J.

peças que nunca havia visto. No início do período eu estava participando apenas das aulas teóricas, não conhecia nenhum colega, pois todos pareciam estar preocupados com seus problemas, alguns já se conheciam anteriormente... Chegavam na hora da aula e desapareciam após encerrar a lição, sem uma pausa para um bate-papo ou uma troca de informações. Nossa vida, hoje em dia, anda muito acelerada e não paramos para conhecer pessoas como quando eu estava no colégio. É preciso criar a oportunidade para as pessoas se conhecerem. Comecei a fazer amizades com os colegas quando comecei a participar das aulas práticas de teatro e das atividades de criação de espetáculo. Foi criada a ocasião para o encontro.

Como projetualidade ele se refere à elaboração e preparação de um espetáculo ou projeto final, em grupo. Uma oportunidade de pesquisa, crescimento e construção de cultura, e este fator já produz bem estar em qualquer idade.

No terceiro aspecto, a geração de bem estar através da recuperação do elemento ritual, que está relacionado com a origem do teatro e que corre o risco de se perder em nossa sociedade. Ele diz que aquele “outro lugar” e “outro tempo” que vivemos no teatro fazem parte de um espaço e tempo rituais, de um rito sem condicionamentos.

Para encerrar este trecho, gostaria apenas de lançar uma questão que eu já havia observado anteriormente e neste momento foi também assinalada pelo professor Bernardi, que é o lado negativo das aulas de teatro. Admitamos que alguns alunos optem por frequentar as aulas de teatro porque a consideram menos sérias que as demais e, sendo assim, eles não precisam se dedicar tanto. Esse tipo de justificativa encontrei até na universidade de teatro, imagine-se em um curso de Ensino Médio que não possui a intenção de formar profissionais.

Como afirmado anteriormente, existe o fato de ainda haver alguns professores pouco qualificados que podem ter problemas de disciplina e mesmo com o aproveitamento dos alunos. Mas neste momento me refiro a outra questão: ao fato de que alguns exercícios teatrais podem gerar efeitos inesperados. Uma professora de outra disciplina, na Itália, comentou comigo que a escola evitava aulas de teatro porque observaram que às vezes os alunos saíam perturbados emocionalmente, chorando. Em todos os anos em que lecionei a matéria, apenas uma aluna minha teve essa reação. Não considero uma situação corriqueira, mas também observei não ser um fato isolado:

“No caso dos laboratórios³⁹ de fato o trabalho social, terapêutico ou puramente teatral podem produzir efeitos indesejáveis. [...] a experiência de estar junto e de uma criação rica e apaixonante podem provocar um trauma ou um grande sofrimento quando, ao término do laboratório, se retorna ao cinza de cada dia ou, pior, a um sistema de relações opressivo, superficial,

³⁹ Laboratório, na Itália, é o nome dado às aulas práticas de teatro.

desalinhado. [...] aquilo que se constrói no laboratório é destruído pela rotina quotidiana.”⁴⁰

Este acaba sendo então um fator que requer uma atenção do professor uma vez que pode acontecer, já que as atividades teatrais costumam lidar com as emoções e as suas manifestações. Nem todos estão preparados para tocar nesse campo da vida, que normalmente é deixado de lado e perdido no emaranhado de compromissos, ruídos e imagens que se tornou a nossa vida. A proposta não é fazer arte terapia com os alunos, mas saber que situações desse tipo podem acontecer e estar preparado para enfrentá-las e lembrar que as emoções represadas muitas vezes se transformam em energia destrutiva. O professor Bernardi completa dizendo que “A energia destrutiva se transforma no trabalho teatral em recurso criativo. No conflito controlado e ritualizado o outro não aparece mais como um obstáculo ou um inimigo, mas como um amigo, um cúmplice, um companheiro de jogo.” (tradução nossa).⁴¹ É a vida fornecendo matéria para a arte, para a criação teatral.

No item a seguir abordo as razões que me levaram a estudar o teatro junto a educação e procuro traçar algumas relações entre os dois pontos de vista.

Estamos Todos Interligados – O Teatro e a Educação

“O teatro é esbanjamento mas também é uma atividade socialmente aceita. Aparentemente é improdutivo, porém justifica o trabalho em grupo. Pode projetar nele seus sonhos e suas obsessões, mas dando-lhe corpo, chegando aos outros sem ficar na superfície do idioma que tem em comum.” (Barba, 1991. p. 161)

Como foi mencionado na introdução desta dissertação, quando iniciei os meus estudos em teatro, a minha intenção era de manter-me apenas no campo do espetáculo, mais precisamente como atriz. Aos poucos comecei a dar aulas de teatro e interpretação, mas ainda pensava em permanecer entre os profissionais do teatro. Quando conclui o curso de graduação em direção teatral, encontrei-me um pouco perdida na falta de perspectivas oferecida pela profissão e também um pouco decepcionada com a frivolidade de meus colegas e de muitas

⁴⁰ “Nel caso dei laboratori infatti il lavoro sociale, terapeutico o puramente teatrale possono produrre effetti indesiderati. [...] l’esperienza di un modo di stare insieme e di creare ricco e apasionante possono provocare un trauma o una più acuta sofferenza allorché, terminato il laboratorio, si ritorna al grigiore di ogni giorno o, peggio, a un sistema di relazione opressivo, superficiale, sciatto. [...] quello che viene costruito dal laboratorio viene distrutto dalla routine quotidiana.” (BERNARDI, 2006, p. 107)

⁴¹ “L’energia distruttiva si trasforma nel lavoro teatrale in risorsa creativa. Nel conflitto controllato e ritualizzato l’altro non appare più come un ostacolo o un nemico, ma come un amico, un complice, un compagno di giochi.” (BERNARDI, 2006, p. 108)

relações geradas no meio artístico. Então percebi que poderia aproveitar o meu estudo para outra área, a da educação, procurando trabalhar com pessoas que não têm, necessariamente, vontade de se tornarem atores profissionais e procurando auxiliar aqueles que têm esse sonho a vencer os problemas decorrentes do estrelismo ou do protagonismo tão comuns em quem inicia na carreira teatral.

Da mesma forma com que se preocupa em preparar novos cidadãos, conscientes e capazes, é a educação “que mantém viva a memória de um povo e das condições para sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma *instância mediadora* que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade.” (ARANHA, 1996, p. 15). A Educação preserva e renova a história porque as experiências passadas auxiliam na descoberta de novas perspectivas. Ela integra as vivências nas figuras dos professores e das instituições, com o novo, trazido pelos jovens alunos, numa contínua troca de informações e experiências, que busca um melhor caminho para o futuro.

Quando falo de educação, não me refiro apenas àquela formal, das escolas, mas a todos os processos educativos que podem ser desenvolvidos, na comunidade, na igreja, nas associações e também na escola. Ao começar a trabalhar com teatro nessas instâncias, além da satisfação de sentir que tinha algo a ensinar e que podia ver resultados do meu trabalho nos meus alunos, percebi que aprendia muito com eles, inclusive sobre a minha profissão. Para Witkin “[...] as artes criativas são uma parte muito importante no processo de conhecer o mundo. São uma forma de conhecimento, e se não investirmos nelas em termos de educação, estamos abandonando uma parte importante do processo educativo.” (p. 38)⁴². Este tipo de arte abre algumas pequenas portas no processo de conhecimento de quem a estuda, de quem a ensina, de quem a vivencia como trabalho.

Neste momento do meu estudo, pretendo apenas traçar alguns pontos entre o teatro e a educação e, principalmente entre esta dissertação e a educação. Não pretendo esboçar uma lista de todas as possíveis funções do teatro, mesmo porque elas variam de autor para autor, chegando, inclusive, a ser quase contraditórias se compararmos fontes diversas. Boal afirma que “De um lado se afirma que a arte é pura contemplação e de outro que a arte apresenta sempre uma visão do mundo em transformação e, portanto, é inevitavelmente política, ao apresentar os meios de realizar essa transformação, ou de demorá-la” (1991. B p. 117). Considero que o processo de transformação está diretamente ligado a educação, mas mesmo a contemplação pode ser consciente e, desta forma, retornamos à educação.

⁴² Robert Witkin. *Qual é o lugar da arte numa escola pobre?* In: *Cadernos de Teatro* n° 82

Não existe apenas um enfoque para as questões sociais, isto porque nenhuma sociedade pode ser unilateral. As comunidades, as empresas, não são unicamente tecnológicas, do tipo que visa apenas ao objetivo. Isto ocorre pelo simples fato de que elas existem pelo e para o homem, e este, por mais metódico que seja, também possui outras dimensões, como emoções e criatividade, por exemplo.

Da mesma forma, a educação não se resume ao estudo da pedagogia, nem as escolas formais, como foi mencionado acima. A educação compreende uma área muito muito ampla de estudos e pode envolver muitos outros campos em suas pesquisas. Sobre este aspecto, Zaia Brandão nos diz que

“A pesquisa em educação depende fundamentalmente de outras áreas. Ela não consegue encaminhar a maioria dos seus problemas sem o concurso das áreas da psicologia, sociologia, história, antropologia, filosofia etc. No processo de desenvolvimento da pesquisa em educação tais ciências foram o suporte teórico-empírico da produção de conhecimento sobre temas específicos.” (p. 13)⁴³

Assim sendo, neste estudo, procuro articular a educação com o teatro, unindo as duas áreas de estudo para atingir um objetivo em comum, que é o desenvolvimento e o conhecimento dos alunos do Ensino Médio, para que eles possam enfrentar melhor essa fase de transição em que vivem.

A idéia de observar, analisar o meio em que vivemos, nossas relações e atividades a serem desenvolvidas, faz com que os alunos transportem um pouco do seu mundo para o teatro. Criando e apresentando obras teatrais, eles conseguem fazer com que também os espectadores se envolvam no tema em questão, ampliando assim o grupo e as relações entre os seus integrantes, num processo de identificação, revolta ou questionamento.

Considero todo este processo de trabalho de grupo como uma forma de educação. Se aprende que os colegas possuem limites e como respeitá-los, a ouvir, a interagir quando se faz necessário, a agir no momento justo. E todo este sistema acaba por contagiar também aquele que apareceu apenas para assistir a um espetáculo. Nesta hora, “O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la.” (BOAL, 1991. A p. 22).

Mas mesmo quando as aulas de teatro na escola, o tema desta dissertação, não encerram o seu processo com um espetáculo tradicional ocidental, ainda assim houve todo o processo de aprendizagem durante o período de estudos. Para essa fase, muitos educadores utilizam o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, ou técnicas baseadas em seus exercícios.

⁴³ Zaia Brandão. *A Teoria como Hipótese*. In: Brandão et al. 1992

Explicando de forma sintética, o Teatro do Oprimido convida os espectadores, no caso de uma aula, estes seriam os colegas de turma, para saírem de seus lugares e assumirem a ação, substituindo algum dos atores e concluindo a ação conforme a sua visão da situação proposta. Os temas normalmente são extraídos de situações de opressão vividas pelos próprios membros do grupo, porém, em uma escola, podem variar de acordo com o objetivo que se espera atingir com o exercício. O principal objetivo da Poética do Oprimido é

“transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo, no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. [...] O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real.” (BOAL, 1991. B p. 138)

Considero que a educação não deva ditar verdades, mas auxiliar os alunos a encontrarem a solução que mais se adapta as suas vidas em determinado momento. Desta forma, as aulas de teatro, na sua forma convencional, de vanguarda ou do oprimido, podem caminhar junto com a educação, auxiliando os alunos a encontrar o seu caminho e desenvolvendo novos rumos para a arte, através do fluxo de idéias que se propaga a partir da prática.

Apenas para concluir o item, já que considero que a discussão não deva ser encerrada, mas constantemente aprimorada, gostaria de mencionar que com toda a revolução tecnológica já descrita nesta pesquisa, torna-se muito importante que os pesquisadores e profissionais conheçam não apenas a própria área de estudos, mas também um pouco daquelas outras áreas com que acabam interagindo. Como uma massa de modelar, a cada movimento de um campo da ciência, se integram a este características de outros tantos campos. Manter-se atualizado também é saber reconhecer essa agregação e lidar com ela, pois “Ser competente em uma área de conhecimento qualquer exige, cada vez mais, uma razoável capacidade de estar acompanhando o movimento e debate de muitas outras áreas.” (BRANDÃO. 1992. p. 18)⁴⁴

No item a seguir relato as principais dificuldades enfrentadas durante o processo de estudos e pesquisas, tanto no Brasil como na Itália, e como consegui lidar com tais contratempos.

As Pedras do Caminho – Dificuldades

⁴⁴ Idem.

“As dificuldades não são superadas com silêncio sobre elas. A prática exige que um passo deve seguir o outro; a teoria tem de abraçar toda a seqüência deles.” (BRECHT, 1967, p. 46)

Resolvi reservar um capítulo para relatar as dificuldades enfrentadas por mim, tanto durante o processo de escrita, o curso do mestrado, quanto da execução do trabalho de campo, na sala de aula. O objetivo não é choramingar pelas metas não atingidas, fazer protestos ou coisas do gênero. Mas penso que em toda caminhada existem muitas pedras no caminho. Não há como fazer um mapa para ensinar os futuros viajantes a não encontrá-las, mas se pode procurar descrever o tipo de pedras para que um aventureiro mais preparado possa estudar previamente o que fazer com elas, antes de tropeçar.

A minha primeira dificuldade foi com os processos burocráticos do próprio mestrado, exigências e prazos que se atropelam no decorrer do curso, principalmente quando as aulas são interrompidas por greves. Como eu realizei todo o meu período de estudos acadêmicos, anterior ao mestrado, em universidades particulares, não estava habituada com as regras das universidades federais. O comitê de ética, por exemplo, que deve autorizar todos os trabalhos de campo e que sem a tal autorização não se deve começar essa fase da pesquisa. Ele exige uma definição de cada pergunta que será feita aos estudantes, definição esta que só teremos após a qualificação, quando o projeto já deve estar encaminhado. Após preparar um longo relatório com todas essas definições, seus integrantes levam mais de um mês para dar o resultado, o que prejudica muito o processo uma vez que o tempo disponível após a qualificação não é tão longo assim. Devido a esse tipo de problema, conheci diversas pessoas que ignoraram o processo do comitê; no entanto, existem escolas que não liberam o acesso ao pesquisador sem a aprovação. Isso não significa que eu recomende burlar esse procedimento, mas acho que uma alternativa poderia ser encontrada para agilizar o processo.

Outro aspecto difícil para mim foi procurar ser imparcial nas observações, parece fazer parte de minha natureza o julgamento e senti realmente dificuldade nesse aspecto, se é que consegui me desvencilhar da parcialidade. “[...] com efeito, nada é mais comum, mesmo entre pessoas altamente experimentadas, do que a cega obstinação que se manifesta na falta de imaginação e na incapacidade de julgar. Mas a autêntica qualidade de uma opinião, como de um julgamento, depende do grau de sua imparcialidade.” (ARENDR, 2002. p. 300)

A questão técnica que mais me assombrou os sonhos já foi comentada anteriormente, a idéia enraizada de ver o teatro na educação como um auxiliar. Ainda me encontro, às vezes,

em expressões que denunciam uma tendência assistencialista e voltada para a interdisciplinaridade.

Agora o ponto que mais desorientou a minha programação foi o atraso de alguns documentos no meu processo da bolsa de estudos para o período em que estudei na Itália. Houve diversos contratemplos que resultaram em um atraso de quatro meses na minha viagem e um tempo ainda maior para a minha defesa do mestrado. Como esse período não estava programado, ele interrompeu todo o trabalho, pois que eu literalmente parei todas as atividades para esperar essa documentação que poderia chegar a qualquer momento e eu deveria viajar assim que ela chegasse. Foram duros quatro meses de espera e de atraso em todo o projeto.

O período de estudos na Itália teve as suas dificuldades, principalmente na fase de adaptação, mas posso dizer que, de uma forma geral, ocorreu tudo bem sem maiores complicações.

Com as aulas de teatro na escola, tive uma longa conversa informal com a professora de teatro e com o professor de música do CEFET, e juntos enumeramos algumas das principais dificuldades enfrentadas pelas disciplinas de artes na escola, para que as matérias possam ser mais bem aproveitadas:

- 1- A principal e imediata dificuldade a ser superada, é a limitação de tempo. No CEFET existem cargas horárias diferenciadas de acordo com a turma. A turma que acompanhei fazia aulas de teatro na escola com duração de apenas 55 min por aula, uma vez por semana. Em menos de uma hora de aula de teatro por semana fica realmente difícil conseguir completar qualquer tipo de trabalho. Se realizarmos um aquecimento físico ou vocal, que fazem parte do trabalho teatral, não sobra tempo para praticar. Se explicarmos uma técnica, não conseguimos colocá-la em prática e verificar o grau de compreensão dos alunos. Acrescentando nesse contexto ainda um possível atraso dos alunos para chegarem à aula, o que é tolerado por todos os professores, e o tempo para chamada, avisos e outras questões da escola, a duração da aula se restringe a um tempo inviável para a realização de uma atividade consistente. Como as aulas são semanais, é difícil manter uma continuidade, já que se deve recordar no início da aula o que foi feito na aula anterior, consumindo assim um pouco do precioso tempo da aula. O mínimo para uma aula de teatro ter um pouco de rendimento seria 1h e 30 min por dia (mesmo que apenas um dia por semana) e ainda assim seria pouco. Por sorte, o colégio não cobra espetáculo como resultado final da matéria, pois seria realmente complicado querer ensinar técnicas teatrais de forma

séria, e preparar um espetáculo para o público em tão pouco tempo, principalmente para o primeiro semestre em que os alunos estudam teatro. Ainda mais que o ano letivo é dividido em dois e os alunos podem optar por mudar de atividade no segundo semestre, isto é, pode haver uma variação de alunos do início para o final do ano letivo. A professora da turma observada disse que, após muito debate, conseguiram recuperar uma hora a mais por semana para as aulas de teatro nas turmas que estavam fazendo menos de uma. É uma vitória!

Segundo Desgranges,

“As sessões de Jogos Dramáticos são, geralmente, programadas com claro encadeamento entre um exercício e o seguinte, organizando uma aula em que um determinado aspecto da linguagem [...] ou um material, ou um tema, será especificamente explorado naquele dia, fazendo com que este aspecto específico seja o fio condutor entre as diversas atividades propostas na aula. Assim, o planejamento dos exercícios segue, habitualmente, uma seqüência linear, sensibilizando o aluno para um aspecto do discurso cênico que será especificamente explorado naquela sessão, o que deixa um claro rastro na investigação empreendida, possibilitando que o grupo tenha noção do processo de aprendizagem, tanto naquele dia quanto na seqüência das aulas” (2006, p. 102)

Com aulas muito curtas, o processo, este encadeamento citado por Desgranges, é iniciado e interrompido diversas vezes, sendo necessário revê-lo antes da aula seguinte, diminuindo ainda mais o pouco tempo com os alunos e o seu conseqüente aproveitamento das aulas, pois há uma quebra na linha de raciocínio. No caso de fazer exercícios com uma duração mais curta, para adequar a seqüência à dimensão da aula, cada fase da atividade seria tão resumida que dificultaria o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno na técnica em questão, isto é, passa a ser uma série de atividades aleatórias sem clara objetivação, transformando a aula em um simples espaço de passar tempo. O autor ainda afirma que as aulas podem se dar de forma não linear, não tendo relação direta entre si, porém lembra que “os exercícios estão ligados uns aos outros em seqüência heterogênea, mas não aleatória.” (DESGRANGES, 2006, p. 102)

Desgranges apresenta algumas propostas de aulas de teatro, para exemplificar esse encadeamento e considero importante analisar o primeiro exemplo, apenas para comparar com a experiência que eu tive no CEFET.

Para uma primeira sessão ele sugere quatro momentos:

- a) a instauração no grupo de um ambiente favorável para o desenrolar das investigações (isto é, exercícios de apresentação);
- b) a integração dos participantes;

- c) a exploração do deslocamento do corpo no espaço;
- d) a pesquisa inicial de alguns aspectos da criação cênica.⁴⁵

A observação aqui, em comparação com a segunda fase de minha pesquisa de campo, realizada no CEFET, é que, ali, apenas a apresentação da turma levou uma aula inteira, sendo que estavam presentes apenas cinco alunos. Para realizar as quatro atividades propostas por Desgranges para apenas uma aula, seriam necessários praticamente quatro encontros, sendo um por semana, praticamente um mês de aulas.

2- Os professores não têm um período estipulado dentro da carga horária para trocar informações e poder discutir uma integração das matérias. A professora comenta o desejo de montar um espetáculo em conjunto com os alunos das três artes (teatro, música e artes plásticas), mas os professores não conseguem se organizar para tanto.

3- Apesar do nível da escola, a instituição ainda discrimina alunos com problemas, aqueles que cometem infrações... A escola, indiretamente, incentiva a punição e a repressão ao invés da integração desse aluno e da tentativa de solucionar o problema com o auxílio dos professores, colegas e com a dedicação a matéria. Ela comentou que alguns alunos (todos adolescentes) apresentaram certo problema com alcoolismo. Contrariando a recomendação da escola, os professores começaram a discutir o tema nas aulas e descobriram que um desses alunos tinha um sério e problemático histórico familiar. Junto com a turma foram trabalhando o tema. Este fato ainda é muito recente para apresentar dados de resultado, mas pelo menos esta questão tão difícil e freqüente na adolescência está sendo discutida e encarada por eles, que são os principais envolvidos, ao invés de discriminar o aluno e distanciá-lo ainda mais dos colegas.

4- Muitos alunos procuram os cursos de artes (principalmente os extracurriculares, oferecidos pela escola) como certo modismo, porque algum amigo o freqüenta. Porém quando percebe que não vai conseguir um sucesso imediato, pois as artes também são fruto de trabalho e dedicação, desistem rapidamente. Aqui temos dois tipos de alunos: aqueles que não querem fazer aulas de artes por preconceito, medo do ridículo (de se expor), entre outras coisas. O outro tipo de alunos é o dos imediatistas, que desistem logo, quando percebem a dedicação que a arte requer. Como nos escreve Faria, “Sem o interesse, não ocorre envolvimento e, conseqüentemente, não existe a possibilidade de criação.”⁴⁶

⁴⁵ DESGRANGES, 2006, p. 103.

⁴⁶ Alessandra Ancona de Faria, *Contar Histórias com o Jogo Teatral*. In Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 266.

Talvez uma das razões desse imediatismo seja o fato de que a nossa sociedade se *massificou*, provavelmente influenciada pela overdose de informação advinda dos meios de comunicação. E, como consequência, transformou a cultura em bem descartável, como diz Hannah Arendt:

“Talvez a principal diferença entre a sociedade e a sociedade de massas esteja em que a sociedade sentia necessidade de cultura, valorizava e desvalorizava objetos culturais ao transformá-los em mercadorias e usava e abusava deles em proveito de seus fins mesquinhos, porém não os “consumia”. [...] não desapareciam. A sociedade de massas, ao contrário, não precisa de cultura, mas de diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversão são com efeito consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo.” (2002, p. 257)

E as aulas curriculares de teatro, ainda são encaradas por alguns alunos como as demais matérias da escola: a cursam por obrigação, ou então para relaxar, para fugir das obrigações das outras matérias. Com esta visão, eles normalmente não gostam de ter de pensar demais, escrever ou mesmo de misturar as artes nessas aulas. Eles já escolheram fazer teatro porque não gostam das outras opções de artes.

Além dessas dificuldades surgidas em conversa com os outros professores, enumerei mais algumas que pude observar através das minhas vivências e experiências e encontradas na literatura consultada.

1. A falta de Público - Pegando a deixa do desinteresse dos alunos, apresento como primeira dificuldade observada por mim a questão da falta de público, o que é um fato extremamente curioso, já que a cada dia são criados mais cursos de teatro e existe muita procura por aulas de interpretação. As pessoas têm vontade de estudar teatro e interpretação, mas não tem o hábito de ir ao teatro. Quando eu lecionei a matéria em um curso de interpretação de Florianópolis, costumava perguntar aos alunos para quem eles esperavam apresentar se nem eles tinham o hábito de assistir espetáculos teatrais. Entre os alunos desse curso, cerca de 10% relatou ter o hábito de frequentar teatro. A maioria deles nunca havia entrado em uma sala de espetáculos. Acredito que grande parte dos alunos que procura essas aulas o faz buscando ou vencer a timidez ou o sonho do estrelato, tão propagado pela televisão, mas tão difícil de ser atingido na vida real. Embora tenha procura pelos cursos, o fato de as pessoas não frequentarem o teatro gera outro tipo de problemas, como afirma Desgranges:

“No Brasil, contudo, o enfraquecimento do debate a cerca do redimensionamento da relação do teatro com a sociedade contemporânea se acentua em virtude da inexistência de uma platéia devidamente formada,

habituada a freqüentar as salas de espetáculos, com gosto e alma despertados para essa arte.” (2003, p. 42)

A falta de debate sobre o tema enfraquece também o desenvolvimento de outras atividades envolvendo o teatro, tanto no campo profissional como no educacional.

Mas foi curioso perceber o quanto este fator influencia diretamente as atividades dos alunos, no sentido do “gosto e alma despertados para essa arte”, de que fala Desgranges. Neste ponto traço um comparativo sobre uma das atividades realizadas nas aulas. Como mencionei anteriormente e aprofundarei mais adiante, apliquei para os alunos do CEFET os mesmos exercícios que realizei como aluna na Itália. Em um dos exercícios de improvisação, o último realizado, apresentei um tema para que eles criassem uma cena com uma das opções oferecidas de gênero teatral. Os alunos do CEFET criaram uma cena trágica. Era imprescindível traçar o paralelo entre as atividades realizadas nos dois países para esta técnica, porque o resultado obtido foi realmente muito diferente. Na cena trágica criada nas aulas da Itália, a improvisação seguiu um percurso estereotípico de tragédia. Falhando no elemento trágico, acabou se transformando em uma tragicomédia. Porém a cena, a postura dos participantes, a parte gestual, apesar de estereotipada, era baseada nas tragédias clássicas, o que sugere um conhecimento do tema por parte dos alunos. E de fato, é muito comum até pessoas mais simples da região onde eu estudei conhecerem óperas e tragédias clássicas. Eles conhecem a história das obras, já assistiram a espetáculos. Com a turma do CEFET, o resultado da improvisação foi mais trágico, com terror no enredo e final funesto, sem o caráter cômico apresentado pela turma da Itália. Neste sentido estive mais dentro da proposta apresentada. Porém a estética utilizada se assemelhava muito mais as telenovelas do que a qualquer tipo de teatro, sugerindo o desconhecimento de obras do gênero e uma grande observação de programas televisivos. Mas enfim, se aqui nem os alunos de curso profissionalizante de teatro costumam assistir a espetáculos teatrais, não é de se surpreender que os alunos do Ensino Médio não estejam familiarizados com tal estética.

2. Descaso – Vita afirma que “Considerando que há no Sistema Educacional Brasileiro um total descaso com as especificações das linguagens artísticas, a legislação tem leitura diferenciada por parte dos administradores escolares”⁴⁷. O ensino das artes no Brasil foi regularizado há relativamente pouco tempo e inclusive o magistério na área das artes é

⁴⁷ Marly Bonome Vita. *Ação cultural em Teatro*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. 1999, p. 528

uma exigência recente⁴⁸ na educação brasileira. Alguns dirigentes de escolas ainda oferecem um tratamento diferenciado tanto para a matéria quanto para o professor de artes, chegando até a impor conteúdos ou exigir que o professor, regularmente contratado por concurso, ensine outra área das artes ao invés da área de sua especialidade, procedimento que geralmente não é aplicado aos professores de outras matérias.

De Andrade comenta que “Apesar dos documentos oficiais⁴⁹ enfatizarem a obrigatoriedade e a especificidade do ensino das artes, ela de fato não se concretiza pelo desconhecimento da maioria dos responsáveis pela educação sobre como torná-las possível na prática escolar.”⁵⁰, o que significa dizer que, apesar de o ensino das artes já estar regularizado, além da discriminação por parte de alguns dirigentes escolares, ainda existe o fato de que alguns deles ignoram a abrangência e as recomendações da Lei.

3. Supérfluo – Muitas pessoas envolvidas no processo educacional, assim como pais e até alguns alunos, consideram as aulas de teatro no Ensino Médio como sendo uma disciplina supérflua. Quando apresentava a minha idéia de pesquisa, até mesmo para os colegas de mestrado, que estão mais envolvidos no mundo acadêmico e educativo, por diversas vezes precisei responder a seguinte pergunta: “Mas você não acha que é perda de tempo ter aulas de teatro no Ensino Médio, que é um período no qual os alunos têm de se concentrar em coisas mais importantes, como o vestibular, por exemplo?”. A minha visão do assunto é de que as aulas de teatro são muito importantes para que os jovens enfrentem melhor essa fase complicada da vida. Mas para responder agora a essa pergunta, me utilizarei das palavras do professor Bernardi:

“A todos os diretores, os professores, os estudantes, os pais que consideram o teatro uma perda de tempo, algo que subverte o ordenado programa de estudos, se aconselha uma pequena oficina de uma semana para compreender a diferença que existe entre a relação que se institui normalmente nas classes escolares e aquela que se constrói em uma oficina teatral. O teatro não extingue magicamente os múltiplos problemas dos adolescentes e dos jovens em idade escolar, mas é capaz de diminuí-los drasticamente porque, ao contrário das instituições escolares e também daquela familiar, não coloca no centro a instituição e nas margens os indivíduos, mas põe no centro a pessoa para dar-lhe a possibilidade de ser aquilo que quer ser e para oferecer, no confronto/encontro dos desejos e das histórias dos outros, a oportunidade de construir as relações do grupo, por

⁴⁸ O primeiro curso de licenciatura em Educação Artística no Brasil surge por volta de 1973.

⁴⁹ Os documentos oficiais mencionados pela autora são a Lei de Diretrizes e Bases em vigor e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam o ensino no país.

⁵⁰ Andréia Fernandes de Andrade. *A Prática Teatral no ensino Médio: A Experiência do colégio Manoel Novaes*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2006, p. 110.

sua vez artífice de um projeto comunitário e de uma dedicação pública, criativa e social.”⁵¹

O próximo item contém uma breve análise sobre qual seria o perfil do professor de teatro para trabalhar na escola com os alunos do Ensino Médio, contendo algumas características que considero importantes para o profissional que vai assumir essa função.

A Linha que nos Une - O Professor

“O artista é aquele que percebe no mundo ambiente o que passa despercebido aos outros, e que chega a apresentar isto na sua obra, de maneira que os outros também possam ver.”⁵²

Embora a educação possa ser encontrada em vários setores da vida, existem pessoas e entidades oficialmente preparadas e autorizadas para tratar desse assunto. A família e principalmente os pais são os primeiros educadores na vida de um ser humano. Já bem cedo, com alguns poucos anos de vida, este mesmo ser é encaminhado para instituições especializadas, as escolas, onde professores passam a dividir esta função com os pais.

O professor é o responsável formal pela educação de jovens e crianças e como tal, deve ser muito bem qualificado e devidamente valorizado, para poder realizar a sua tarefa com a competência que nossos filhos merecem.

É difícil elaborar uma pesquisa sobre educação na escola sem falar na figura do professor. Embora não esteja entre os objetivos deste estudo, gostaria de reservar alguns parágrafos para o tema. Esta abordagem, não pretende aprofundar a discussão sobre os requisitos, condições ou funções a serem desempenhadas pelo profissional em questão. É apenas um complemento, para lembrar que o professor faz parte do processo educacional e, como tal deve possuir algumas características básicas para uma boa realização do seu trabalho. O professor é o principal aliado do aluno em sala de aula, para o descobrimento e

⁵¹ “A tutti i presidi, i professori, gli studenti, i genitori che considerano il teatro una perdita di tempo, qualcosa che sconvolge l’ordinato programma di studi, si consiglia un piccolo laboratorio di una settimana per capire la differenza che passa tra la relazione che si istituisce normalmente nelle classi scolastiche e quella che si costruisce in un laboratorio teatrale. Il teatro non estingue magicamente i molteplici disagi degli adolescenti e dei giovani in età scolastica, ma è capace di diminuirli drasticamente perché, al contrario dell’istituzione scolastica e anche di quella familiare, non mette al centro l’istituzione e ai margini l’individuo, ma pone al centro la persona per darle la possibilità di essere quello che vuole essere e per offrire, nel confronto/incontro dei desideri e delle storie altrui, l’opportunità di costruire le relazioni del gruppo, a sua volta artefice di un progetto comunitario e di un impegno pubblico, creativo e sociale.” (BERNARDI, 2006, p. 145)

⁵² Zygmunt Hübner. *Pode-se ensinar direção?* In: *Cadernos de Teatro n° 83*.

desenvolvimento de suas potencialidades.

Um professor devidamente preparado pode instigar o aluno ao conhecimento científico, à busca de soluções, ao desenvolvimento espontâneo gerado por aqueles que amam o que fazem. Da mesma forma, se o profissional não dominar o suficiente a área que leciona poderá transmitir ao aluno tal debilidade e gerar neste, estados de insatisfação, rebeldia e desprezo tanto pela matéria quanto pelo educador. E, neste caso, a escola perde completamente a sua função, pois o aluno insatisfeito e rebelde ao invés de aprender irá se revoltar contra o próprio sistema que o obriga a perder tempo com coisas que a ele parecem inúteis.

As escolas precisam valorizar os professores com quem trabalham e tal valorização começa com a contratação de profissionais qualificados de acordo com a área de atuação. Embora o ensino das artes já tenha sido ramificado e já existam cursos superiores por áreas, tanto de licenciatura como bacharelado e especialização em todos os graus, a matéria ainda é considerada supérflua por muitas escolas. Quando estas oferecem a opção de artes para os seus alunos, algumas vezes ainda não contratam o professor apropriado para lecioná-las.

Mas como seria o perfil de um professor que leciona teatro para adolescentes do Ensino Médio? Qual seria esse profissional apropriado? Considero que o professor de Teatro não precisa ser necessariamente um ator, mas deve conhecer bem a arte de representar. Em minha experiência teatral, em todas as funções por mim desempenhadas, de aluna a professora, tive a oportunidade de encontrar grandes atores que, embora tivessem o respeito de seus alunos, não conseguiam transmitir o conteúdo quando colocados na posição de professores. Também conheci profissionais que não possuíam uma formação específica em teatro, mas tamanho era o seu amor e dedicação a esta modalidade de arte, que cativavam os seus alunos com a sua paixão. E, da mesma forma, conheci profissionais de teatro, sem a justa formação para lecionar, que foram professores brilhantes. É muito difícil definir um perfil exato para o professor em questão, que tipo de formação ou currículo ele deveria possuir, mesmo porque estes variam de acordo com os objetivos da escola que o contrata. Concordo que se faz necessário uma via de regra para evitar maiores infortúnios na contratação de profissionais. Com base nos estudos realizados e na minha experiência, gostaria de mencionar algumas características que considero importantes para o cargo.

Em primeiro lugar, lembro que o professor é um líder, como nos lembra Barba, “é alguém capaz de despertar confiança. Essa confiança se baseia no trabalho”. (informação

verbal)⁵³. Isto é, é através do trabalho realizado, que ele vai conquistar a confiança e a admiração dos seus alunos. Porém, não se trata do tipo de líder que impõe, que dita normas fechadas para os seus subordinados, ele está mais para um companheiro de atividades que auxilia os estudantes a encontrar soluções para as questões propostas durante as atividades. Quanto a isto, basta observar as respostas dadas pelos alunos do CEFET quando perguntados sobre as diferenças entre as aulas de teatro e as demais matérias escolares⁵⁴, praticamente todos enfatizaram a autonomia proporcionada pela matéria em contraste com a rígida disciplina das demais atividades escolares, como salientou a aluna Ara em seu depoimento:

“Ainda mais por ser uma atividade que não tá... extremamente ligada e fixa na teoria assim, que é mais... você aprende um pouco sozinho, eu acredito assim, é mais autônomo. É claro que você tem a ... o professor que te guia mas... você tá aprendendo a conhecer o seu corpo, os seus limites, né... a ... eu acho interessante, assim. Os outros você para assim, depende de você, mas você fica mais dependente de um conhecimento, de uma coisa pré-estabelecida, enquanto que no teatro você constrói algo assim, mais pessoal.”⁵⁵

Uma figura autoritária coordenando a atividade teatral com iniciantes colocaria em risco o desenvolvimento do trabalho, pois poderia reprimir as manifestações mais espontâneas dos alunos ainda inseguros devido a pouca experiência na área.

Pois como nos diz Desgranges, com relação a este assunto, “Para que o intuitivo seja acionado, torna-se importante a instauração no grupo de um ambiente favorável à livre experimentação.” (2006, p. 111), e a livre expressão se torna difícil quando este ambiente é dominado pelo autoritarismo.

Em toda a minha carreira teatral, pouquíssimas vezes presenciei a atuação de um professor de teatro extremamente autoritário. O mais marcante foi no período da faculdade de Artes Cênicas, curso de bacharelado, na matéria de interpretação para os alunos que se formariam atores. No caso o professor era um renomado diretor teatral mais preocupado com o seu nome, que assinaria a estética revolucionária do espetáculo final, do que com o desenvolvimento dos alunos atores propriamente. Neste caso, embora ainda considere repreensível, tal procedimento não teve maiores conseqüências, já que o objetivo de todos os alunos da turma era ser ator profissional e eles já se encontravam no terceiro ano da faculdade, isto é, já tinham experiência suficiente para saber se defender em cena e procurar manter a espontaneidade do processo. Já com o Ensino Médio, este tipo de procedimento é

⁵³ Citação de Eugenio Barba, durante a palestra “Eugenio Barba e Odin Teatret”, realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em Florianópolis, no dia 06 de novembro de 2007.

⁵⁴ Entrevistas individuais, apêndices I a L.

⁵⁵ Apêndice I.

questionável, pois o objetivo da maioria dos alunos não é se formar ator. Desgranges completa a idéia dizendo que na escola,

“A linguagem teatral não é apresentada pelo coordenador como algo pronto, acabado, algo que o professor, que sabe, vai transmitir para os alunos, que não sabem. Ao contrário disso, é apresentada uma linguagem em construção permanente, sempre apta a ser inventada e reinventada. Com isso, busca-se manter o diálogo permanente entre teatro e o mundo lá fora, tendo em vista que a linguagem teatral pode e precisa ser constantemente revista em sua busca de representação da vida, cabendo aos participantes investigarem e construir signos cênicos que dêem conta efetiva da vida na contemporaneidade.” (2006, p. 117)

Outro fator importante para o professor de teatro do Ensino Médio é saber escutar os alunos, observar as suas necessidades e dificuldades e procurar trabalhar com esses aspectos de uma forma que não exponha os alunos a constrangimentos e desgastes emocionais. Essa observação conduzirá o educador à realização de uma prática condizente com o grupo que ele estará trabalhando. Dessa forma haverá um melhor aproveitamento das atividades realizadas, de acordo com os objetivos de cada aula, evitando traumas ou bloqueios geralmente decorrentes da má administração das técnicas. Os PCN's sustentam que “O professor deve conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela está relacionada ao processo cognitivo.” (2001, p. 85). É importante que esse educador se mantenha bastante atento já que a prática teatral normalmente envolve expressões da emoção dos adolescentes, já bastante confusos com as transformações ocorridas em seus próprios corpos, em suas vidas e preocupados com as responsabilidades que deverão assumir logo em breve, quando deverão optar pela profissão que seguirão em suas vidas.

Um ponto importante para este professor é observar as características individuais, culturais e sociais de cada aluno. Em atividades realizadas na escola é recomendável a utilização de tais dados durante o seu desenvolvimento, para que os alunos se sintam mais a vontade e mais valorizados como parte do processo.

Na escola, o professor tem um papel importante: ele conduz o jogo e também participa, ele prepara os alunos para as próximas atividades e induz o debate e a análise. O professor ou coordenador do processo é peça fundamental nas aulas, é ele quem vai lançar os questionamentos para que os alunos consigam distinguir o que está sendo feito fora das aulas, tanto em teatro como pelos demais meios de comunicação e utilizem a linguagem de massa apenas quando for ao seu favor e nunca por falta de opção ou conhecimento. Desgranges diz que:

“A atenção do coordenador para que a prática teatral desenvolvida nas oficinas esteja provida de uma estética que efetive uma

análise do mundo lá fora, se relaciona também com a vontade de que o processo não estacione em mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa, ou outras produções espetaculares menos exigentes, ou mesmo por uma estética teatral caduca, [...] um teatro que analise os gestos e atitudes atuais, e que não se apresente enquanto reproduzidor irrefletido de comportamentos usuais.” (DESGRANGES, 2006, p. 95/96)

O professor de teatro deve estar atualizado e bem informado em relação às tendências não só do teatro, como dos demais meios de comunicação. Como coordenador das aulas, deve indicar o caminho para os alunos, incentivar a análise e observação de obras de bom nível cultural, evitando assim que os trabalhos dos alunos sejam influenciados completamente pela estética fácil e de pouco conteúdo, veiculada na televisão, trabalhos estes impregnados de estereótipos e visões preconceituosas que apenas reforçam a alienação.

Como infelizmente ainda contamos com uma série de limitações para o desenvolvimento do trabalho artístico dentro das escolas, cabe também ao professor de teatro a capacidade de reconhecer os obstáculos, a habilidade para instigar os estudantes a encontrarem alternativas para tais empecilhos e a criatividade para auxiliá-los na transposição das barreiras que se apresentarão durante os trabalhos realizados na escola. Estas dificuldades podem se apresentar como falta de recursos materiais, como objetos de cenário ou figurino, elementos de cenografia ou iluminação, ou até mesmo no perfil dos alunos que pode não se enquadrar perfeitamente nas exigências de um texto a ser trabalhado, necessitando realizar certas alterações no mesmo.

Apesar de estar regulamentada desde 1971, a matéria teatro ainda é relativamente recente e grande parte das escolas não a adota no currículo e nem como opção extracurricular. Por ser uma matéria nova, algumas das escolas que decidiram oferecer essa disciplina ainda são um pouco inexperientes com os critérios para com a seleção dos professores, diria até mesmo que muitos dirigentes de escola não sabem o que esperar de um professor de teatro que será contratado pela escola. A consequência disto é que nem todos os professores que atuam na área dentro das escolas tem o preparo e o conhecimento necessários para desenvolver a prática de uma forma satisfatória. Outro fator neste sentido é que algumas escolas ainda insistem em reaproveitar professores de outras áreas apenas porque têm simpatia para com a matéria.⁵⁶

⁵⁶ O questão da qualificação profissional é muito ampla e abrangente para ser aprofundada neste momento, principalmente porque já existem outros estudos acerca deste assunto. A monografia apresentada no apêndice desta pesquisa contém uma breve explanação sobre o histórico da educação no Brasil, em particular o ensino das artes e do teatro e, conseqüentemente, uma rápida abordagem sobre a questão da qualificação profissional.

Enfim, todas as pessoas participantes de uma cultura⁵⁷ são educadoras e todos os momentos da vida são situações de ensino e de aprendizagem: as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui através dos atos de quem sabe e de quem faz em direção àquele que não sabe e aprende. E, dessa forma se perpetua o processo educacional no qual cada indivíduo tem a sua função no percurso da história. Em diversos momentos da vida, cada um de nós será um aluno ou um professor responsável pela continuidade do saber. No caso específico das aulas de teatro realizadas nas escolas de Ensino Médio, o professor é o coordenador do processo. Ele é a linha que une os alunos em torno de um mesmo objetivo, o qual vai variar de acordo com a escola, com a sociedade na qual está inserida e com as propostas apresentadas por esse educador.

No Item a seguir faço uma análise dos estudos acadêmicos realizados na área do teatro com adolescentes e justifico a minha escolha pelos principais autores mencionados neste texto.

Rastros na Estrada - Revisão bibliográfica

“Teatro pode ser muitas coisas, mesmo no seio da mesma nação.” (BARBA, 1991. p. 105)

O teatro na educação não é um tema recente, ele já vem sendo estudado em diversos países, por variadas vertentes há muitos anos. Mas curiosamente havia uma maior concentração das pesquisas acadêmicas, assim como de livros não vinculados ao estudo acadêmico, na área, relacionados com a educação infantil e pouquíssimos trabalhos realizados com adolescentes, tanto dentro como fora da escola. Observei que recentemente as pesquisas com jovens têm ganhado novos trabalhos, mas ainda é muito limitado o número de estudos desenvolvidos com essa faixa etária, principalmente dentro da escola.

Para a monografia elaborada no meu período de estudos na Itália, realizei uma aprofundada pesquisa nos sites e bancos de teses, bem como em algumas bibliotecas universitárias e localizei alguns trabalhos na área, assim como livros lançados no Brasil sobre o assunto. Como essa pesquisa se encontra na íntegra no capítulo “Revisão Bibliográfica”⁵⁸ no apêndice A desta pesquisa, achei desnecessário reescrever tudo aqui, neste momento.

⁵⁷ Conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores morais e materiais, característicos de uma sociedade. (Priberam – Dicionário on-line; referência na linkografia)

⁵⁸ Página 174.

Acrescento, na dissertação atual, apenas dados que eu adquiri após a entrega da referida monografia.

Como livro acrescento italiano *L'ora di Teatro* (BERNARDI et al. 1998 – mais detalhes nas referências Bibliográficas no final), analisa as experiências com aulas de teatro nas escolas de várias regiões da Europa. Existe um capítulo específico sobre as aulas na “Scuola Superiore”, que equivale ao nosso Ensino Médio, além de relatos gerais das aulas de teatro, apresentados por região, e que também mencionam as aulas com adolescentes.

Na Itália ainda, existem vários outros livros que relatam experiências teatrais em escolas, associações, presídios e outros tipos de instituições, mas que fala especificamente da prática realizada com alunos do Ensino Médio. Não tive a oportunidade de encontrar outros, nos seis meses em que estudei no país. As referências desses outros livros estão na Bibliografia desta dissertação, mas em geral o professor Claudio Bernardi escreveu ou organizou a maioria das referências utilizadas em Milão. Outro autor bastante importante e reconhecido nessa área é o, também professor, Sisto Dalla Palma, da mesma cidade.

Na Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, encontrei os Anais de diversas edições da ABRACE, Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Nesse evento normalmente são apresentados estudos acadêmicos sobre as Artes Cênicas, inclusive alguns que não foram disponibilizados em outros portais de pesquisa. Infelizmente a ABRACE ainda não oferece um serviço *on-line* com os resumos dos trabalhos apresentados. Desta forma, analisei apenas os anais que estão disponíveis da Biblioteca da UDESC, tendo faltado os anais do segundo encontro.

Nos resumos observados, tanto nos sites como nos livros, muitos trabalhos não especificavam a área de atuação dos projetos: se foram realizados em escolas, grupos de teatro, instituições diversas, etc.

Abaixo apresento um esquema das pesquisas localizadas nos anais, com os dados para a identificação do ano e número do congresso. Maiores dados sobre os anais se encontram nas referências bibliográficas. Procurei catalogar a quantidade de estudos que envolvessem alguns temas que considero relevantes nesta minha pesquisa, como o teatro em contexto político, ou social e o teatro na escola. Entre os trabalhos na escola, relacionei quantos se direcionam especificamente ao Ensino Médio, contendo os seus respectivos dados:

Pesquisas apresentadas ABRACE 1999, Educação: Ensino e Ação Cultural:

Teatro no contexto político e/ou social – 1

Teatro na Escola – 3

Teatro no Ensino Médio (especificamente) – 1 – “O Teatro Espontâneo como Método de Investigação das Representações sociais na Escola” (Paulo Sérgio de Andrade Bareicha) – tem como objetivo investigar as representações sociais de alunos e professores de 2º Grau, sobre o sucesso e o fracasso escolar.

Pesquisas apresentadas ABRACE 2003, Grupo de Trabalho – Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação:

Teatro no contexto Político Social –1

Teatro na Escola – 5

Teatro no Ensino Médio (especificamente) – 1 – “Contar Histórias com o Jogo Teatral” (Alessandra Ancona de Faria – Universidade de São Paulo) experimentação das propostas de Viola Spolin (Jogos Teatrais no Livro do Diretor) - com uma turma do Ensino Médio de uma escola estadual de São Paulo, durante um ano letivo, em encontros semanais de 3 horas de duração.

Pesquisas apresentadas ABRACE 2006, Grupo de Trabalho – Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação:

Teatro na Escola – 10

Teatro no Ensino Médio (especificamente) – 4:

- “Transcrições: Reescrevendo o Texto Teatral” (Alessandra Ancona de Faria) – discute a transformação de um conto de tradição oral em texto teatral, partindo da experiência com um grupo de adolescentes do Ensino Médio. A coincidência entre esta pesquisa e a minha é o fato de que o conto em questão, “O Pássaro Verde”, é um conto de tradição italiana.
- “A Prática Teatral no ensino Médio: A Experiência do colégio Manoel Novaes” (Andréia Fernandes de Andrade) – Observa uma turma de teatro extracurricular, um grupo heterogêneo de alunos que se inscreveram por opção e não por obrigação, de um colégio com o ideal de ter o ensino das artes como o diferencial de sua proposta pedagógica.
- “Um novo Currículo de Teatro para o Ensino Médio: Indagações, Desafios, Perplexidades e Outras Questões de Natureza Político-Pedagógica” (Arão Paranaguá de Santana) – Estuda as dificuldades de concretização das propostas dos PCN, buscando novas possibilidades para o currículo das artes.
- “O Lugar do Narrador em Experiências de Jogos com Crianças e Jovens” (Rosimeire Gonçalves Santos) – Criação de grupos de Teatro com alunos do Ensino Médio e Fundamental, com o objetivo de promover a apropriação do espaço escolar a partir de procedimentos de jogos teatrais.

Nesta dissertação, como autor nacional, optei por trabalhar principalmente com Desgranges, por ser, embora jovem como escritor, muito recomendado por profissionais da área e ser um nome freqüente nos fóruns de discussão sobre o teatro na educação. Também utilizo Boal, que embora seja diretamente mais citado no exterior do que no Brasil, ainda serve de base para muitas técnicas utilizadas nas aulas. A minha referência italiana, não poderia ser outra que o Professor Claudio Bernardi que, além de ser quem orientou o meu período de estudos na União Européia, é uma referência nas pesquisas sobre o Teatro na Educação, tendo escrito vários livros⁵⁹ sobre o assunto e organizado outros tantos.

Com esta revisão encerro a primeira parte desta dissertação. No capítulo a seguir, “*O Vento Traz Sementes de sua Árvore para Brotar no meu Jardim*”, abordo um pouco da metodologia utilizada, a primeira e a segunda fase de pesquisa de campo no CEFET Florianópolis, assim como o período de estudos na Itália e a relação entre as três fases.

⁵⁹ Observar bibliografia desta dissertação.

O VENTO TRAZ SEMENTES DE SUA ÁVORE PARA BROTAÇÃO NO MEU JARDIM -

Metodologia

“Só há uma forma de não reproduzir os conceitos dominantes: criar criticamente. A arte como um fenômeno social, que nasce do homem e, portanto, reflete suas dúvidas e certezas enquanto ser que caminha ao encontro de melhor se situar no mundo.”⁶⁰

O objetivo deste segundo capítulo é relatar as experiências vivenciadas tanto no Brasil como na Itália, bem como refletir sobre algumas sugestões do orientador italiano para o nosso processo de teatro na educação desenvolvido aqui no Brasil.

Apresento essa análise de forma cronológica, isto é, na ordem em que realmente aconteceu. Portanto, em uma primeira parte, relato a experiência de minha observação das aulas de teatro, junto ao CEFET Florianópolis. Em seguida, a minha vivência como aluna em oficinas de formação de Operadores de Teatro Social, na Itália, juntamente com algumas observações e sugestões do professor Claudio Bernardi, que me orientou durante o processo de estudos na União Européia. E para encerrar, novamente as aulas de teatro no CEFET, porém, desta vez, aplico aos alunos alguns dos exercícios que pratiquei durante a minha estadia na Itália e apresento a devida comparação entre os dois processos.

Neste momento, principalmente, a minha fala como aluna e como professora se intercalam, ocupando a principal posição de locução do processo, uma vez que ocupei os dois lugares durante o período mencionado.

Sob Nossas Asas – CEFET, primeira fase.

“[...] a alegria e a felicidade somente se tornam compreensíveis e significativas para os homens quando eles podem falar a cerca delas e contá-las em forma de uma estória. [...] A função política do contador de estórias – historiador ou novelista – é ensinar a aceitação das coisas tais como são.”
(ARENDETT, 2002, p.323)

⁶⁰ Ceres Vittori Silva. *A Arte na Escola: Experiência emancipadora ou Atividade Paralela?* In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 285

Quando pensava em me candidatar para o mestrado com um projeto que analisaria as aulas de teatro no Ensino Médio, comecei a selecionar as escolas que ofereciam essa matéria dentro do currículo escolar. Em Curitiba, onde fiz o curso universitário e a pós-graduação, já existiam várias instituições com esse perfil, porém eu estava morando em Florianópolis e seria mais interessante que a escola analisada fosse daqui. A minha surpresa, na época, foi descobrir que poucas escolas de Ensino Médio ofereciam a opção de teatro, a maioria delas particulares e apenas como matéria extracurricular. Encontrei três escolas interessantes com o perfil que eu precisava, o Colégio de Aplicação, da UFSC e o CEFET Florianópolis, como escolas públicas e o Colégio Autonomia, que é particular.

Embora o Colégio de Aplicação possua uma metodologia de ensino muito interessante e seja realmente receptivo a esse tipo de projeto, foi o primeiro eliminado dos três. A princípio eu pensava em comparar as aulas de uma escola pública e uma privada. Como o Colégio Autonomia era a única escola privada, entrou direto na lista. O CEFET foi escolhido por simpatia. O meu irmão estudou lá e participou do grupo de teatro da escola, tendo inclusive auxiliado nas aulas. O atual coordenador do grupo de teatro extra curricular é um amigo de longa data de meu irmão e, por consequência, de toda a família. Eu já havia participado de algumas oficinas com eles, então conhecia também a professora que leciona a matéria na escola. Com toda essa familiaridade, achei que seria mais simples realizar o trabalho com o CEFET.

Logo no início das aulas de mestrado, durante o Seminário de Dissertação⁶¹, com a ajuda dos meus colegas de turma, cheguei à conclusão de que o meu projeto era muito abrangente, difícil de ser realizado e que seria mais dentro das reais possibilidades procurar analisar apenas uma escola, ao invés do processo comparativo. Por todos os motivos relatados acima, escolhi trabalhar com as aulas de teatro do CEFET.

No meio do segundo ano do mestrado, quando apresentei o projeto para a qualificação, me foi sugerido que, ao invés de observar simplesmente as aulas de teatro, procurasse acompanhar uma montagem de espetáculo em escola, com os alunos do Ensino Médio. Este tipo de proposta ainda tem sido pouco pesquisado e o resultado certamente seria riquíssimo. Entre as sugestões para o meu projeto, mantinha-se a idéia do CEFET, já que a escola costuma montar espetáculos regularmente. A questão é que, esses espetáculos geralmente são montados pelo grupo extracurricular, o *Boca de Siri*, e não pelas turmas dos alunos do curso

⁶¹ Disciplina obrigatória do curso de mestrado na qual estudamos metodologia de pesquisa e discutimos os nossos projetos, verificando a viabilidade e procurando sugestões e alternativas para os mesmos, tudo com o auxílio dos colegas de turma. Como no teatro, torna-se um trabalho em equipe.

curricular, como era a minha proposta de análise. A escola não exige dos professores esse tipo de produto final e, no momento, nenhuma turma estava montando espetáculo. A professora valoriza bastante o processo de ensino do teatro e o que os alunos podem desenvolver durante as aulas. Se houver a possibilidade de montar o espetáculo, ótimo; caso contrário, o importante é o que os alunos aprenderam durante o processo.

Todos os anos o grupo de teatro da escola promove o Didascálico⁶²: trata-se de um festival de teatro estudantil, realizado na Escola Técnica pelo Grupo Teatral *Boca de Siri*, que reúne espetáculos e oficinas teatrais, ambos realizados com diversos profissionais da área. Esse festival é uma grande oportunidade para os alunos assistirem a diversos espetáculos de qualidades diferenciadas e participarem de oficinas que os auxiliam a aprimorar várias técnicas cênicas e a auxiliar na escolha da futura profissão.

A disciplina teatro no CEFET Florianópolis é uma matéria “semi” obrigatória, o que significa que os alunos devem cursar artes, mas eles escolhem, a cada semestre, entre participar de aulas de Teatro, Música ou Artes Plásticas⁶³, de acordo com a preferência pessoal e com o horário das aulas. Porém esta opção, no momento, é dada somente aos alunos da terceira e quarta fases do Ensino Médio. As demais turmas não estudam teatro. A proposta é que as turmas tenham até 15 alunos, porém às vezes acontece de haver turmas com mais do que isso. Essa escola tem estudantes que pertencem a diversas classes sociais, da A à D, já que é considerada uma escola de bom nível educacional, é pública e gratuita, e os alunos são selecionados através de concurso público.

Em uma das aulas de novembro, a professora explica para a turma como é a estrutura das sessões. Diz que na terceira fase prioriza o trabalho de corpo, voz, mímica e técnicas em geral, enquanto que na quarta fase, como os alunos já tiveram uma base, há uma proposta voltada para a apresentação, embora sem a obrigatoriedade do espetáculo de fato, e procura utilizar mais o auditório durante as aulas, para que os estudantes conheçam melhor o espaço físico teatral, o palco.

A primeira fase da pesquisa foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2006. Nesse momento eu apenas realizei observação passiva das aulas, procurando compreender a estrutura das mesmas e a recepção dos alunos.

Nessa fase eu observei duas turmas:

⁶² Observar nota número 5, na introdução, página 4.

⁶³ O CEFET oferece apenas 3 áreas de artes, embora o especificado nos PCN seja quatro. A dança também deveria fazer parte das opções de artes, porém desde antes de eu mesmo ser aluna do Ensino Médio, encontrei a opção dança apenas nas aulas de Educação Física, nunca vinculada às artes.

- Terceira fase do Ensino Médio, com aulas de 1:50h de duração, uma vez por semana, na quinta-feira. Tratava-se de uma turma predominantemente masculina (cerca de 80%);
- Quarta fase do Ensino Médio, com aulas de 55min de duração, uma vez por semana, também na quinta-feira. Esta turma apresentava aproximadamente o mesmo percentual de meninos e meninas.

Como se pode observar, as cargas horárias são diferenciadas de acordo com a fase que estejam cursando os alunos. Pela minha experiência, considero razoável, embora não ideal, uma aula semanal de 1:50h de duração. Com uma aula de 55 min se torna difícil de realizar uma atividade teatral completa, principalmente se levarmos em consideração que a turma que possui menos tempo para desenvolver um trabalho é justamente aquela que tem uma proposta de apresentação. Dessa forma compreendemos porque nem sempre é possível montar um espetáculo.

A professora, durante uma das aulas, comentou comigo que gosta de dar um bom tempo para que os alunos discutam os exercícios de improvisação e se preparem para a atividade: “não se deve apressar o processo criativo!” Eu concordo completamente com a sua opinião e esta é mais uma razão pela qual se torna delicado realizar as aulas em apenas 55 min, não há tempo hábil para desenvolver a atividade, não há o tempo que os alunos, normalmente iniciantes na área, necessitam para criar.

Durante o período de observação, tive a oportunidade de trabalhar com a professora oficial da escola e, no início do processo, com o seu substituto, que lecionou a matéria durante um período em que ela teve de se ausentar da escola. Até este fato foi interessante, pois pude observar os mesmos alunos sob a coordenação de professores diferentes.

Em sua última aula, o professor substituto realizou uma breve avaliação com os alunos, sobre suas dificuldades e facilidades durante o processo teatral. Nesse momento se observaram as seguintes colocações:

- Dificuldade – pouco tempo para se criar histórias – inclusive eles concordam que a falta de tempo é um limitador do processo criativo;
- Dificuldade – Improvisar quando um colega erra o que havia sido previamente combinado como roteiro da improvisação;
- Facilidade – observar o trabalho dos outros: “olhar os outros fazendo”

Outra curiosidade observada no período foi o momento em que os alunos perguntaram ao professor quais seriam os critérios de avaliação para a matéria. Então o professor substituto respondeu, na seguinte ordem:

- Vestimentas apropriadas – pois não se podem realizar todas as técnicas se o aluno estiver com uma roupa que limite a sua movimentação ou que não seja confortável. Os professores do CEFET costumam recomendar que os alunos utilizem roupas pretas, por ser uma cor neutra, desta forma procuram evitar a dispersão da atenção pelo excesso de cores;
- Participação nas atividades propostas, inclusive nos alongamentos – há alguns alunos que utilizam todo tipo de desculpa para não acompanhar as técnicas corporais, geralmente realizadas no início da aula. Muitos chegam atrasados, perdendo parte dessas atividades;
- Disposição para vencer as dificuldades e tentar superá-las (este foi mencionado quando um aluno comentou que não conseguia fazer bem alongamentos porque não é alongado);
- Desenvolvimento dos alunos durante o período de aulas – interpretação.

A minha primeira dificuldade nesse processo foi observar e anotar sendo imparcial, procurando não julgar, não dar o meu parecer pessoal para o que estava presenciando. Normalmente as minhas anotações já chegavam repletas de avaliações que eu sequer percebia. Eu só notei o quanto eu fui tendenciosa, quando analisei as anotações acompanhada da orientadora do projeto.

Outra dificuldade verificada foi em não dar palpite nas aulas, pois, observando, sempre acho algo que poderia ser complementado. É a minha “voz” de professora procurando interferir no processo. Como trabalho há muito tempo nessa área, sempre me lembro de algum exemplo ou uma forma diferente para explicar a técnica, que talvez pudesse ajudar a turma a compreender melhor o que está sendo dito. Tenho muita vontade de participar do processo. Ser uma observadora passiva me pareceu muito angustiante, pois levei muito tempo para aprender a me expressar e, agora que consigo, deveria me manter em silêncio.

Durante esses dois meses de observação, consegui catalogar algumas observações gerais de como as aulas de teatro são realizadas nessa escola. Abaixo faço um resumo das anotações realizadas, para que o contexto das aulas no CEFET possa ser compreendido:

- Os adolescentes costumam dispersar com facilidade, sendo necessário que o professor insista no tema para que a aula consiga chegar a bom termo.
- O Professor substituto costumava manter um mesmo programa que aplicava para as duas turmas, resumindo um pouco para aquela com menor carga horária. Foi interessante para observar a reação dos alunos de fases diferentes, para a mesma aula.
- O professor apresentou uma preocupação em estimular nos alunos o toque, o abraço, o contato físico desinteressado e a cordialidade. Tais aspectos têm sido esquecidos nas

relações atuais. O medo povoa a mente dos cidadãos, às vezes com razão, às vezes de forma exagerada e quase paranóica. As pessoas já não se cumprimentam nem mesmo ao entrar num elevador. Quando somos tocados carinhosamente por algum amigo, costumamos interpretar como assédio sexual, mesmo quando a intenção foi mera cordialidade. Nas aulas, o professor procurava realizar atividades que resgatassem esse contato entre os colegas, aprofundar os vínculos de amizade, desestimulando assim, a interpretação maliciosa de situações nas quais tal tipo de contato se faz necessário.

- Pode ser coincidência, mas os rapazes da turma com um número equilibrado entre meninas e meninos, pareceram mais amáveis. Na turma em que o número de rapazes é muito maior, como na 3ª fase, os meninos estavam geralmente mais “soltos”, quase grosseiros, como se estivessem somente entre homens. Por outro lado, as meninas, entre muitos meninos, se apresentaram mais resistentes (no sentido de força) às provocações e mesmo aos exercícios mais intensos dados pelo professor. Na turma com mais garotas, elas demonstraram ser mais sensíveis, mais frágeis.
- Os exercícios de corpo, entrosamento, ritmo e consciência corporal costumam ocupar mais de 50% da aula. Nesse momento, lembrando também das minhas experiências como aluna, percebi que os professores de teatro costumam passar os exercícios de alongamento e aquecimento, quando técnicas individuais, geralmente de forma demonstrativa⁶⁴, mas não têm o hábito de corrigir aluno por aluno. Desta forma, muitos alunos executam os exercícios deixando a postura inadequada. Outras vezes eles acham que compreenderam as técnicas, mas executam de forma errada. Como o professor está realizando as atividades simultaneamente, não costuma perceber tais ocorrências. Eu, pessoalmente costumo observar mais essa parte da aula do que os demais professores, uma vez que tive um rigoroso treinamento corporal quando me formei professora de yoga e também sempre tive grande interesse por atividades físicas em geral. Grande parte dos alunos tende a desfazer os alongamentos de forma brusca e descoordenada, sem observar o que seria natural para o movimento. Afinal, o professor geralmente não orienta bem essa parte da atividade e os estudantes estão aprendendo, não tendo o conhecimento aprofundado das técnicas. Infelizmente sinto que, como corpo e voz não são as especialidades da maioria dos professores de teatro, eles as ensinam mais para criar o hábito no aluno de realizar aquecimento, o que é fundamental para um bom trabalho com o teatro, porém raramente aprofundam alguma técnica nessa área.

⁶⁴ O professor executa a técnica para que o aluno o imite.

- Adolescentes, algumas vezes, apresentam variações de humor e birras individuais, de acordo com o contexto, o período no qual a aula foi realizada. Lidar com tais variações e ainda utilizá-las como recurso criativo é um desafio para o professor de teatro.
- Nos exercícios de improvisação é comum que todos os alunos, quando espectadores, tenham idéias para o final das histórias dos outros colegas, que representam. Mas quando é a sua vez de improvisar encontram maior dificuldade.
- Talvez por influência do excesso de informação televisiva ou mesmo pela violência crescente de nossas cidades, percebi que os adolescentes em geral têm uma tendência a criar histórias violentas em seus exercícios de improvisação.⁶⁵
- Os alunos apresentaram uma tendência a criar limitações que não existem ou a expor aquelas limitações com soluções óbvias e que poderiam ser resolvidas facilmente, sem a necessidade de interromper a aula para isso, por ex.: “professor, não posso abrir os braços, pois vou esbarrá-los na parede!” Outro desafio do professor é o de fazer com que os estudantes adquiram a autonomia para resolver essas pequenas dificuldades sem precisar interromper a aula ou algum outro tipo de processo no qual estejam envolvidos.
- Os meninos observados normalmente se entregavam mais aos exercícios corporais que exigiam velocidade e força. As meninas, em geral, mostraram certa relutância para as mesmas atividades.
- Havia uma tendência, ou necessidade, dos alunos de justificar as falhas que foram corrigidas pelo professor, principalmente durante as improvisações. Para isto, muitas vezes os alunos apresentaram explicações sem sentido ou lógica – ex.: “Eu não passei por cima do carro, a frente dele é que era muito pequena, o carro acaba no vidro!” (justificando o fato de não ter dado o espaço necessário para a visualização do carro imaginário do qual ele supostamente saía e passava pela frente para abrir a porta oposta)
- Foi comum os alunos repetirem papéis nos jogos de improvisação e ressaltar os “tipos” e tendências existentes na turma – fulano costuma fazer os papéis dominantes, cicrana faz sempre a mãe...
- Quanto maiores as possibilidades oferecidas aos alunos e o tamanho do grupo que deverá realizar determinada tarefa, maior o tempo que eles necessitavam para fechar uma idéia e definir o trabalho que será executado.

⁶⁵ Na segunda fase de pesquisa no CEFET, quando na última aula pedi que os alunos criassem uma improvisação com um tema específico, porém de acordo com um gênero que eles deveriam escolher, entre Família feliz, melodrama, musical, tragédia ou ópera. Eles escolheram tragédia, na qual todos morrem no final.

- Em alguns momentos, nessas turmas, senti a necessidade de se desenvolver melhor a idéia de emissão-recepção. Percebi que algumas vezes os alunos não conseguiram transmitir a idéia da forma que imaginavam. Estas turmas específicas apresentam problemas de comunicação, de compreensão dos colegas.

Na última aula que assisti nessa fase da pesquisa, a professora apresentou para os alunos um texto de Tom Zé, chamado *Defeito de Fabricação*⁶⁶ Primeiramente o texto foi utilizado como base para exercícios de voz e de leitura. Depois a turma foi separada em dois grupos grandes e lhes foi pedido para que criassem uma improvisação com base no texto lido, sem utilizar falas definidas, apenas corpo, sons e “gramelô”⁶⁷.

Um grupo apresentou de cada vez. A platéia deveria observar: corpo (também se foram utilizadas técnicas realizadas em aula), voz, desenvolvimento da idéia, harmonia, objetivos, participação dos colegas, estrutura (início, meio e fim), compreensão da idéia apresentada, importância dos objetos utilizados em cena (não é necessário utilizá-los) e sua simbologia.

Os comentários foram feitos após todas as apresentações. Primeiro a platéia se manifestou dizendo do que gostou e por quê. A professora procurou sempre comentar as idéias mencionadas, instigando os alunos a desenvolver o raciocínio. Depois o grupo que apresentou completava falando sobre as dificuldades e facilidades do exercício, se todos ficaram satisfeitos, o que gostariam de ter feito e não conseguiram, como se deu a divisão dos papéis, se houve concordância neste ponto também, que exercícios realizados em aula podem ter ajudado em cena (se algum).

Resolvi relatar este exercício em especial porque o debate final foi muito rico, os alunos me surpreenderam com suas observações. Achei muito proveitosa esta discussão com a turma, pois percebi que os alunos apresentam certa compreensão política, histórica e social. Questiono se as mesmas conclusões teriam sido apresentadas se o exercício fosse proposto

⁶⁶ **Defeito de Fabricação**

O Terceiro Mundo tem uma crescente população. A maioria se transforma em uma espécie de "andróides", quase sempre analfabetos e com escassa especialização para o trabalho.

Isso acontece aqui nas favelas do Rio, São Paulo e do Nordeste do país. E em toda a periferia da civilização.

Esses andróides são mais baratos que o robô operário fabricado em Alemanha e Japão.

Mas revelam alguns "defeitos" inatos, como criar, pensar, dançar, sonhar; são defeitos muito perigosos para o Patrão Primeiro Mundo.

Aos olhos dele, nós, quando praticamos essas coisas por aqui, somos "andróides" COM DEFEITO DE FABRICAÇÃO.

Pensar sempre será uma afronta.

Ter idéias, compor, por exemplo, é ousar. No umbral da História, o projeto de juntar fibras vegetais e criar a arte de tecer foi uma grande ousadia. Pensar sempre será.

⁶⁷ Linguagem realizada com sons aleatórios, sem identificação de palavras. Técnica bastante utilizada em exercícios de interpretação.

para uma turma de alunos mais homogênea e elitizada, em uma escola particular, por exemplo. Esta pergunta deverá aguardar novos estudos para ser respondida já que nesta pesquisa observei apenas esta escola.

No item a seguir relato as principais razões que me levaram a escolher a Itália para realizar parte dos estudos e um resumo das principais atividades desenvolvidas nesse período. Comento as opiniões do orientador nessa fase projeto e procuro estabelecer alguns paralelos com a situação no Brasil.

Outras Fronteiras – Itália

“Ao contrário de nosso conceito de crescimento, em que se cresce para o futuro, para os romanos o crescimento dirigia-se no sentido do passado.” (ARENDDT, 2002, p.166)

Acho interessante iniciar este capítulo apresentando algumas razões para eu ter escolhido a Itália para fazer este período de estudos. Entre outros fatores mais pessoais, como o fato de já conhecer o idioma e possuir uma simpatia pelo país por ser descendente de italianos, existe o fato de que a história do teatro passou pela Itália de forma bastante peculiar e, algumas vezes, criando resistência aos demais movimentos teatrais contemporâneos. Outra questão que sempre achei interessante e admirei, quando estudava história na escola, é o fato de os conquistadores antigos dessa região normalmente reconhecerem e respeitarem a cultura dos povos conquistados, aproveitando-a ao máximo para enriquecer a própria cultura, como quando levaram os sábios gregos para ensinarem aos filhos dos nobres. As demais conquistas narradas em nossos livros de escola, realizadas por outros grupos, geralmente foram marcadas pela destruição quase completa do povo conquistado, antes mesmo de verificar se eles tinham algo de importante para oferecer. A **Carta dei Valori della Cittadinanza e dell’Integrazione**, do *Ministero dell’Interno*, diz que:

“A Itália é um dos países mais antigos da Europa, que afunda as raízes na cultura clássica da Grécia e de Roma. [Eminentes historiadores e filósofos perceberam que do classicismo greco-romano é derivada a enunciação dos princípios de liberdade, enquanto que na tradição hebraico-cristã está a origem dos princípios de igualdade e de justiça, além dos de solidariedade entre os homens.]”⁶⁸

⁶⁸ “L’Italia è uno dei Paesi più antichi d’Europa che affonda le radici nella cultura classica della Grecia e di Roma. [“Eminentissimi storici e filosofi hanno rilevato che dalla classicità greco-romana è derivata l’enunciazione del principio di libertà, mentre la tradizione ebraico-cristiana è stata la culla dei principi di eguaglianza e di giustizia, nonché di solidarietà tra gli uomini.”] (ITALIA, 2007, p.5)

Outro fator que foi levado em consideração foi o fato de a Itália também ser formada por diversos povos e culturas diferentes. Além do já mencionado anteriormente, que os conquistadores levavam para casa os sábios dos povos conquistados⁶⁹, a posição geográfica do país, localizado em meio ao mediterrâneo, as instituições livres e democráticas do governo e a tradição hebraico-cristã sempre proporcionaram um acolhimento a outros povos, “[...] a Itália sempre foi cruzada por povos e culturas diversas, e a sua população apresenta ainda hoje os sinais dessa diversidade.”⁷⁰ O que significa que, embora a história e a formação dos países seja bem diferente, os dois possuem uma diversidade cultural. No Brasil ela acabou sendo mais misturada do que na Itália, que ainda apresenta alguns guetos, porém, os dois possuem essa característica.

No que diz respeito ao teatro nas escolas, a situação italiana também é semelhante à nossa. Pode verificar alguns pontos em comum analisando o documento do Projeto LAIV⁷¹, desenvolvido com alunos da *scuola superiore* da Região da Lombardia. Para a área bibliográfica, por exemplo, os autores mencionam o quanto as publicações a respeito das experiências teatrais são limitadas, diferente do que acontece com as séries do Ensino Fundamental.

A disciplina teatro, observo, enfrenta dificuldades e características semelhantes nos dois pontos, tais como o fato de na maior parte das escolas a atividade acontecer como uma oferta extracurricular, isto é, poucas são as escolas que oferecem a matéria em seu currículo. Outro ponto observado pelo projeto LAIV, diz respeito à marginalidade das aulas, apesar dos grandes resultados que tais atividades demonstram alcançar, em termos educativos e formativos, segundo Gentile, “Um tal empenho normalmente não é reconhecido e pior, ainda é obstruído pelos colegas. O **difícil diálogo com a instituição escolar e com o corpo docente** é um problema que emerge na quase totalidade das experiências.”⁷². As consequências dessa marginalidade são sentidas na falta de financiamento, recursos econômicos e logísticos, além de uma redução no número de horas destinadas as aulas.

Problemas como a falta de reconhecimento e seriedade por parte dos dirigentes da escola, assim como de alguns pais de alunos, a falta de espaço apropriado para o

⁶⁹ Este fator diverge bastante do Brasil uma vez que os nossos escravos não eram considerados sábios e possuíam uma posição muito inferior a daqueles gregos levados para ensinar os filhos dos nobres na Itália.

⁷⁰ “l’Italia è stata sempre crocevi di popoli e culture diverse, e la sua popolazione presenta ancora oggi i segni di questa diversità.” (ITÁLIA, 2007, p. 5)

⁷¹ Laboratorio delle Arti Interpretative dal Vivo. Gentile et al., 2006.

⁷² “Un tale impegno spesso non viene riconosciuto e o peggio ancora è ostacolato dai colleghi. Il **difficile dialogo con l’istituzione scolastica e con il corpo docenti** è un problema che emerge nella quasi totalità delle esperienze.” (GENTILE et al., 2006, p. 45) - Grifos do autor.

desenvolvimento das atividades, carga horária reduzida, também foram relatados por diversos pesquisadores da área aqui no Brasil. E ainda assim, da mesma forma que aqui, na Itália

“É difícil encontrar uma escola qualquer, de qualquer tipo ou grau, que não disponha de uma oficina de teatro ou um experimento de final de ano ou espetáculos de vários tipos, [...] Além disso, nos programas escolares, o teatro como disciplina ou ainda como objetivo ou método não aparece diretamente.”⁷³

Na Itália a matéria teatro possui dois enfoques com nomes diversos. Quando se fala em aulas de teatro, se refere à disciplina apenas teórica, coisa que não existe no Brasil. Esta é oferecida por poucas escolas. As aulas predominantemente práticas, mais parecidas com as nossas e mais frequentes nas escolas, são chamadas *laboratorio teatrale*, que equivaleria a dizer *oficinas de teatro*.

À diferença do Brasil, um grande número das aulas de teatro desenvolvidas nas escolas italianas é coordenado por dois profissionais, um de educação e outro da área artística em questão, que normalmente são operadores externos, que para o teatro são chamados operadores de teatro social. Nos casos em que as aulas envolvem os operadores externos, estes trabalham diretamente em colaboração com o professor da turma em todas as fases do processo, do projeto à realização. É normal que o docente responsável pela turma procure adquirir uma formação extra, além daquela especificamente didática, para a área na qual desenvolverão o trabalho, principalmente os professores que trabalham com teatro e música. Esta formação extra, específica, normalmente é adquirida mais por paixão pessoal do que por qualquer outro tipo de incentivo profissional.

Os operadores de teatro social, os profissionais que trabalham junto aos professores nas escolas, são formados em curso específico, de alta formação, um tipo de extensão universitária. Em geral, não há cursos universitários de teatro na Itália, os profissionais da área, atores e diretores, normalmente estudam em academias vinculadas aos grandes teatros.

Segundo Bernardi, “O teatro social se define pelo estreito relacionamento entre indivíduo (o teatro) e grupo (o social), por sua vez em relação com a vida institucional.”⁷⁴. Este tipo de teatro se diferencia do teatro de arte, comercial ou de vanguarda, porque a sua finalidade principal não está relacionada a um produto estético, ao mercado de entretenimento ou de pesquisa teatral, mas ao processo de construção do indivíduo. Ainda para Bernardi, “Os objetivos do teatro social relativos ao cuidado de si, são a construção da identidade pessoal e o

⁷³ “È difficile trovare una qualsiasi scuola di ogni ordine e grado che non segnali o un laboratorio teatrale o un saggio di fine anno o spettacoli di vario genere, [...] Eppure nei programmi scolastici il teatro come disciplina o anche come obiettivo o metodo non compare direttamente.” (BERNARDI, 2006, p.137)

⁷⁴ “Il teatro sociale invece si definisce per lo stretto rapporto tra individuo (il teatro) e gruppo (il sociale), a loro volta in relazione con la vita istituzionale” (BERNARDI, 2006, p.57)

comportamento quotidiano.”⁷⁵ Por haver uma finalidade e abordagem diferenciados do teatro comercial é que o curso de operador de teatro social é oferecido de forma distinta àquele que forma atores e diretores, quase como o curso de licenciatura no Brasil. Porém em nossos cursos de licenciatura normalmente se observam mais profundamente as partes profissionais, interpretação e direção, do que nos cursos de teatro social.

No Brasil as aulas em geral contam somente com o professor de teatro. É normal que estes trabalhem sozinhos, inclusive com pouco contato com os demais professores da turma, para uma análise mais acurada dos resultados obtidos. Recordo que este fato foi considerado, em conversa informal, uma das dificuldades do processo relatado pela professora do CEFET Florianópolis. Embora incentivado pela escola, eles não conseguem organizar o tempo para realizar esse confronto.

A formação dos docentes de teatro no Brasil costuma ser uma exigência diferenciada de uma escola para outra. Para as escolas públicas, por exemplo, costuma-se exigir curso de licenciatura, porém não necessariamente na área que irão lecionar. A semelhança da Itália, estes muitas vezes aprofundam os seus conhecimentos em arte mais por paixão pessoal, principalmente nas cidades que não oferecem curso de licenciatura.

A recepção da matéria pelos alunos também não difere muito nos dois países, existe uma boa aceitação em ambos. Embora a razão pela qual eles decidem participar das aulas pareça ser um pouco diversa. Entre os alunos entrevistados por mim, no primeiro dia de aula, na segunda fase da pesquisa de campo realizada no Brasil⁷⁶, todos os alunos relataram que escolheram o teatro por que não se identificavam ou não gostariam de participar das aulas das demais artes oferecidas. Alguns alunos apresentaram também outras razões, mas a questão de não terem vontade fazer aulas de Artes Visuais ou de Música estava sempre presente. Acredito que um dos fatores causadores de tal reação seja justamente a falta de conhecimento básico a respeito das artes em geral, porém não me aprofundei nesse aspecto.

Já em Trento, na Itália, foi realizada uma pesquisa bem abrangente sobre as aulas de teatro. Alguns resultados foram publicados no livro *L’Ora di Teatro*, que consta nas referências bibliográficas desta dissertação. Em tal pesquisa, obteve-se um resultado bem diferente daquele obtido por mim, para a questão do que motivou os alunos a participarem de aulas de teatro. Naquela cidade, “No Ensino Médio, para 80 %, os adolescentes responderam

⁷⁵ “Gli obiettivi del teatro sociale relativi alla cura di sé sono la costruzione dell’identità personale e il comportamento quotidiano.” (BERNARDI, 2006, p.59)

⁷⁶ Apêndice B.

que o objetivo principal era estar junto, trabalhar em grupo, comunicar, socializar.”⁷⁷. Como comentado anteriormente, não aprofundi esse aspecto da pesquisa, a motivação dos alunos, mas levando-se em consideração as diferenças culturais entre os dois países, o incentivo que é dado para que as pessoas participem de atividades culturais, esse resultado da pesquisa fortalece o meu ponto de vista sobre a falta de conhecimento dos alunos. Significa que, no Brasil, onde não existe um incentivo para que crianças e jovens participem de atividades culturais, os alunos optam por fazer aulas de teatro porque não gostam das demais opções oferecidas. Na Itália, onde existe um incentivo um pouco maior, a maioria dos estudantes opta em fazer teatro para poder estar junto, realizar atividades com outras pessoas, se enturmar. Sei que para fazer uma afirmação científica a esse respeito eu deveria analisar mais atentamente todos os dados envolvidos, como a violência das cidades, entre outros fatores, mas isso seria tema para mais uma dissertação, de tão abrangente que pode se tornar. No momento apenas achei curioso mencionar esta diferença de opinião entre os alunos dos dois processos.

A minha experiência na *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano* ocorreu com a participação em: duas matérias do curso de Teatro Social da universidade (Dramaturgia e Instituição de História e de Análise do Teatro), seis oficinas teatrais promovidas ou apoiadas pela universidade e três espetáculos. Além disso, ainda me foram apresentados alguns materiais e pesquisas⁷⁸ a respeito do teatro realizado com os adolescentes da *scuola superiore* (equivalente ao nosso Ensino Médio), para que eu pudesse embasar melhor a minha pesquisa. Também escrevi uma dissertação de conclusão sobre as experiências de mesmo tipo encontradas no Brasil, a qual se encontra no apêndice A deste trabalho.

A grande diferença entre os dois processos observados, Brasil e Itália, é que lá eu participei como aluna de um curso direcionado a professores, que trabalhariam essas técnicas com os seus alunos de idades variadas. O que significa que a minha análise do processo é aquela de alguém que viu de “dentro”, que participou da atividade, enquanto no Brasil, eu ministrei praticamente as mesmas técnicas, na segunda fase da minha pesquisa de campo. O meu ponto de referência mudou de um processo para o outro. Neste segundo eu fui uma observadora que orientava as atividades, pude ver mais de fora o que estava acontecendo, já que não participei ativamente dos exercícios.

⁷⁷ “Alle superiori, per l’80%, i ragazzi hanno risposto che l’obiettivo principale era stare insieme, lavorare in gruppo, comunicare, socializzare.” (Laura Bampi *Teatro a Scuola nella Provincia di Trento* In BERNARDI et al., 1998, p. 181)

⁷⁸ Estes materiais se encontram principalmente no *Progetto LAIV* (GENTILE et al.), mas também em outras referências, como por exemplo o livro *L’Ora di Teatro* (BERNARDI et al.)

Considero que o processo e até a diferença dos pontos de observação sejam interessantes e ricos como experiência de atividade, mas sei que a comparação seria realmente válida, se os dois processos fossem semelhantes. O que significa que, se eu participasse de aulas no Brasil, semelhantes aquelas da Europa, eu teria um terceiro resultado mais comparável com as aulas na Itália do que com as observações do nosso país. Mas foi esse o material com o qual eu pude contar e ainda assim pude observar fatos curiosos entre as duas fases. As demais comparações sobre os conteúdos serão observadas no próximo subcapítulo, à medida que eu for apresentando os resultados das atividades realizadas no CEFET Florianópolis.

Aproveito agora este espaço para completar com algumas observações e sugestões feitas pelo Professor Claudio Bernardi, que acompanhou o meu estudo, à medida que eu lhe apresentava os dados pesquisados sobre o ensino do teatro nas escolas de Ensino Médio do Brasil.

Uma das primeiras observações do professor foi sobre o tipo de teatro a que a escola se propõe a ensinar, que tipo de metodologia trabalhar com os adolescentes na escola. Não se trata de estabelecer um padrão rígido a ser copiado por todas as escolas, mas de procurar observar o que pode ser mais produtivo, talvez o que não deve ser feito, e então deixar a liberdade para o professor criar. A sugestão seria de aproveitar mais as características nacionais, como a paixão pelo ritmo, música, utilizar uma linguagem e temática mais próximas da realidade do público com o qual se está trabalhando, talvez, inclusive, com adaptações de grandes obras literárias. Dessa forma, também seria recomendado evitar montar as grandes obras puras, como Shakespeare, obras gregas, sem que seja feita uma releitura transportando-as para a vida dos estudantes, pois desta forma se tornariam maçantes e não despertariam o interesse dos alunos. Neste sentido Faria, que desenvolveu um estudo teatral a partir de contos de fadas, relata a sua experiência:

“O trabalho com o jogo teatral possibilitou ao grupo um novo entendimento do Conto de Fadas, deixando que o conto dialogasse com o cotidiano de cada um. Nos envolvemos nesta história de forma que fosse possível recriá-la, transformando-a em uma história nossa, de todo o grupo.”⁷⁹

Trata-se de promover a observação do que tais histórias ou textos reconhecidos podem ter em comum com as vivências dos participantes do curso de teatro e dessa forma, incentivá-los a procurar soluções e alternativas para as próprias situações de suas vidas, a exemplo do

⁷⁹ Alessandra Ancona de Faria. *Contar Histórias com o Jogo Teatral*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 267.

que já fazem alguns professores em nosso país. Desgranges, ao falar sobre o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, nos diz que “Se o participante experimentou no teatro a sua capacidade de mudar a ordem estabelecida, tentará agir da mesma maneira na sua vida.” (2006, p. 72)

Além de procurar incentivar nos trabalhos dos alunos características que fazem parte de nossa sociedade brasileira, como a miscigenação, isto é, a mistura de traços culturais de diversas origens, e práticas populares, que fazem parte da história de nosso povo e, conseqüentemente, de nossa identidade, aproveitar um importante traço de nossa cultura, a musicalidade. O Brasil possui em suas raízes culturais as danças dramáticas⁸⁰; os repentes, que desenvolvem o improviso musical; a capoeira, que mistura luta com dança. No entanto, as aulas de teatro nas escolas brasileiras ainda utilizam pouco dessa musicalidade em seus trabalhos e, muitas das vezes em que utiliza, o faz mais baseado nos grandes musicais americanos do que nas reais tradições brasileiras.

Como a educação em geral no Brasil, também as aulas de teatro tendem a seguir modelos importados de outros países, mantendo a mentalidade colonialista, musicais americanos, estética européia. Bertolt Brecht, profissional de teatro na Alemanha, em seu tempo, já considerava que:

“O teatro de nosso tempo ainda obedece à receita de Aristóteles para conseguir o que chama de *catarsis* (a purificação espiritual do espectador). No drama aristotélico, a trama conduz o herói a situações em que ele revela seu ser interior. Todos os incidentes mostrados têm o objetivo de levar o herói a conflitos psicológicos.” (1967, p. 84)

O teatro profissional brasileiro começa a se desvincular dos modelos antigos europeus, porque mesmo na Europa esses modelos não são mais padrão para a montagem de espetáculos. Portanto a maioria das escolas, quando oferece aos alunos a oportunidade de realizar uma apresentação pública de seus trabalhos escolares, ainda segue os padrões importados. Nosso teatro escolar ainda tem se enquadrado em categorias fechadas tradicionais, com a valorização do texto escrito e a estética de palco, normalmente à italiana, que também é padrão para diversas outras manifestações em nossa sociedade:

“Assim, aquilo que para a nossa sociedade ocidental do último século é um teatro, corresponde ao esquema de muitas visões frontais: da igreja à sala do trono, do tribunal à sala de aula, do ônibus ao barco, ao avião etc., o esquema espacial se refere a uma dimensão antropológica do exercício de legítima autoridade no qual os passageiros são súditos, fiéis,

⁸⁰ “Expressão criada por Mario de Andrade para designar aquelas danças populares brasileiras, que têm uma função simbólica ou que se baseiam em um determinado tema. [...] Podem ser divididas em três grupos: os *Bailes Pastoris* [...], as *Cheganças* [...] e os *Reisados*.” (ALVARENGA, 1950)

testemunhas ou passageiros, guiados por uma competência que está a sua frente.”⁸¹

A sugestão, no caso, é aquela de aproveitar todos os limites à disposição, inclusive no que diz respeito ao espaço utilizado para as apresentações, quando realizadas. Dar asas à criatividade durante as aulas e também em seus produtos finais, descobrindo assim as potencialidades dos alunos e ampliando as condições de assimilação do público que irá desfrutar do espetáculo final.

Em muitos casos as aulas de teatro nas escolas ainda estão centradas no modelo espetacular, seguindo padrões importados de outra cultura. Felizmente, a maior parte das pesquisas na área mostra que um trabalho diferenciado inicia, valorizando mais o contato entre os alunos, a sensibilidade artística e a reflexão crítica. A discussão sobre o teatro na educação

“deveria orbitar em alcançar uma ‘educação estética’ e, desenvolver uma ‘educação para a sensibilidade’ deixando de separar percepção e reflexão, produção e análise. No campo do teatro, temos ainda que nos libertar da dependência da literatura e perceber o espetáculo como linguagem – algo mais do que a palavra do autor, mais do que o carisma de um ator.”⁸²

Mais um aspecto importante a ser observado é que a escola não deveria ser o único local de encontro entre os jovens, mas deveria também promover um encontro entre o jovem e a sociedade. O Teatro deve ser realizado na escola, na igreja, mas também nos bairros, nas favelas. A idéia é que o teatro deve ser levado para os interessados, procurando integrar os meios onde esse adolescente atua, ao invés de sempre ser imposto, de cima para baixo, como em uma ditadura militar, sempre oferecido pelos órgãos oficiais e passíveis de controle. Os alunos passam um tempo na escola, mas uma hora devem retornar a sua comunidade e devem saber enfrentar as dificuldades de seu mundo ao invés de simplesmente serem isolados nas instituições de ensino durante o maior tempo possível, como sugerem alguns educadores. Atualmente “[...] a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação.” (ARENDR, 2002, p. 225)

No item a seguir relato as atividades que foram realizadas na segunda fase da pesquisa de campo, como se deu o desenvolvimento das mesmas, comparo com os resultados das

⁸¹ “Così quello che per la nostra cultura occidentale dell’ultimo secolo è un teatro, corrisponde allo schema di molte visioni frontale: dalla chiesa alla sala del trono, dal tribunale all’aula scolastica, dall’autobus al traghetto all’aereo ecc., lo schema spaziale allude ad una dimensione antropologica d’esercizio di legittima autorità in cui i passeggeri sono sudditi, fedeli, testimoni o passeggeri, guidati da una competenza che sta di fronte a loro.” (CONTIN, 2003, p. 113 e 114)

⁸² Carminda Mendes André. *Arte-Educador*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 280 e 281.

mesmas técnicas realizadas na Itália e descrevo algumas dificuldades ou facilidades que surgiram durante o processo.

O Caminho de Volta – CEFET segunda fase.

“Apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para compreendê-la e codificá-la ao seu modo.”
(DESGRANGES, 2006, p.23 e 24)

Nesta última parte relato as atividades que foram realizadas na segunda fase da pesquisa de campo, junto ao CEFET Florianópolis ao mesmo tempo em que elaboro uma comparação com os resultados das mesmas atividades que foram realizadas nas aulas da universidade de Milão. É interessante recordar que alguns dos exercícios foram realizados em mais do que uma das oficinas que eu participei, o que significa que tive a oportunidade de verificar a sua execução em turmas diferentes, com pessoas e objetivos diferentes.

A minha idéia inicial era a de solicitar para que a professora de teatro da turma participasse junto aos alunos das atividades propostas, pois, como diz Desgranges, “Surge sempre a curiosidade do participante, que quer que o professor também se exponha. [...] Uma relação diferente se estabelece, pois desmistifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais a vontade para jogar.” (2006, p. 98). O que também me faz lembrar os alunos que tive e que constantemente pediam para que eu participasse das atividades. Com o objetivo de me aproximar mais dos alunos, sempre me colocava como exemplo em diversas atividades corporais, para dar mais segurança aos participantes, mostrando que estas não eram tão difícil assim de serem realizadas.

Nesta nova fase das pesquisas, além de observar a atuação dos alunos eu também proponho exercícios, interagindo com os estudantes e observando o comportamento dos mesmos. Para selecionar quais técnicas utilizaria nesta fase, pensei no que considero que seja mais importante e básico desenvolver nas aulas de teatro, exercícios que pudessem ser desenvolvidos no período que tinha disponível (no sentido tanto do número de aulas como da duração) e procurei organizar as atividades de forma a manter uma seqüência compreensível para os alunos. Outro aspecto observado foi o de procurar atividades que não fossem muito utilizadas e conhecidas no Brasil e este foi o mais difícil, já que, como foi mencionado anteriormente, muitas técnicas teatrais são universais. Desta forma, de todas as atividades realizadas nas aulas que participei em Milão, selecionei algumas que desenvolvem a

consciência do espaço utilizado e do próprio corpo, debates sobre as atividades e temas propostos, exercícios de confiança, técnicas de criação e prática de improvisação.

Esta turma observada é muito pequena, seis alunos apenas, da quarta fase do Ensino Médio deste CEFET, equivalente ao segundo semestre do segundo ano. Eles estão também na segunda fase das aulas de Teatro, o que significa que já tiveram aulas de Teatro no semestre anterior. Esta é a última turma do CEFET que segue um método de ensino aplicado durante pouco tempo nessa escola, no qual era apenas Ensino Médio, as novas turmas já têm o Ensino Médio integrado com o ensino técnico, retomando o antigo sistema das Escolas Técnicas do Brasil. Isto é, houve apenas um curto período de tempo no qual o Ensino Médio do CEFET não esteve vinculado a cursos técnicos.

Na Primeira aula, realizada no dia 22/08/2007, a professora me apresentou para a turma, eu falei sobre o trabalho que realizarei e entreguei as autorizações⁸³ para serem assinadas pelos responsáveis dos alunos e retornadas, para anexar ao processo. Depois fiz uma rodada de apresentação, gravada⁸⁴, com os alunos para que eu tivesse a oportunidade de conhecê-los um pouco melhor e saber a opinião deles sobre alguns pontos importantes para o desenvolvimento das aulas. As perguntas giraram em torno das seguintes questões: Nome, razão pela qual optaram em fazer teatro, o que esperava das aulas quando fez a opção e se estão satisfeitos com os resultados, o que eles gostam de fazer fora do horário de aula, se possuem habilidades especiais e se gostariam de utilizar tais habilidades em atividades teatrais. Para que as identidades dos seis alunos participantes desta fase sejam preservadas, neste trabalho eles serão identificados por pseudônimos: Ara, Ira, Ilo, Iz, Nã e Una.

Nesta aula já senti a primeira dificuldade prática para se trabalhar com teatro na escola, a curta duração da aula. São apenas 55 min de aula por semana. Mal consegui concluir as apresentações em uma turma com apenas quatro alunos (faltaram dois). O último dos alunos continuou falando enquanto os colegas já saíam da sala, após o encerramento da aula. A limitação do tempo dificulta muito o aproveitamento de algumas atividades que devem ser aceleradas para que possam ter continuidade na mesma aula. A segunda dificuldade, observada após conversa informal com a professora, é a quantidade reduzida de professores, o

⁸³ Anexo B.

⁸⁴ Apêndice B. Infelizmente, por problemas técnicos, parte desta entrevista se perdeu na transposição do gravador para o computador. No apêndice consta a parte que consegui transcrever, para a parte perdida eu escrevi apenas um resumo do que lembrava sobre os depoimentos dos alunos. Outro problema foi observado durante as transcrições, que muitas vezes, ou por interferências externas ou simplesmente por baixo volume da voz, partes das falas ficaram incompreensíveis. Nesses momentos, constará um (?), significando que não foi possível compreender o que o aluno disse.

que dificulta a organização dos mesmos, a coordenação de todas as atividades oferecidas pela escola e a participação deles nas mesmas.

A professora perguntou se eu gostaria que ela participasse também ou ficasse de fora. Eu disse que preferia que ela participasse. Como relatado anteriormente, já era esta a minha idéia inicial. Considero importante que a professora acompanhe o processo não apenas para que seja saciada uma curiosidade dos alunos, mas também para que o próprio professor esteja ciente do que acontece com a sua turma e possa acompanhar o desenvolvimento dos mesmos, se valendo dos resultados obtidos, caso se faça necessário. No final da aula a professora comentou também, extra-oficialmente, sobre outra dificuldade, que é a integração da matéria com as demais disciplinas do currículo. A escola promove uma atividade para realizar esta integração, porém a mesma não está incluída no horário de trabalho dos professores, que, sobrecarregados, não conseguem se organizar para cumprir todas as propostas.

A Segunda aula se deu no dia 29/08/2007. A professora responsável pela turma não esteve presente por problemas particulares. Uma aluna nova começou a participar das aulas. Ela não pertencia ao grupo, pois recém chegou de um período de intercâmbio na Europa. A sua opção por fazer teatro foi semelhante a dos demais alunos, “não queria fazer música, então...”. Uma aluna que não estava na aula anterior estava presente a esta aula, em compensação faltou uma aluna que esteve na anterior.

As propostas para a aula serão descritas abaixo junto com os resultados de suas execuções. Algumas propostas não puderam ser executadas na prática devido à falta de tempo. Também as assinalo abaixo. Para cada atividade já acrescento a comparação com o mesmo processo realizado na Itália. As propostas foram:

1. A primeira atividade proposta foi a única que não foi realizada também na Itália, portanto não terá a parte comparativa. Ela foi proposta pela orientadora do Brasil, com a idéia de observar na prática como os alunos se vêem e como se situam no mundo e ainda, num segundo momento, se as aulas promoveriam alguma alteração nessa visão. Entreguei a cada aluno um pedaço de papel para que eles desenhassem de um lado o próprio corpo (“como eu me vejo”) e do outro “o meu mundo” (“o meu lugar”, onde eu me sinto bem). Estes desenhos foram assinados para a entrevista no final do processo, quando eles realizaram outro desenho com o mesmo tema e os dois foram comparados.⁸⁵

Como o teatro é uma arte completa, outras linguagens foram propostas durante as aulas, não como técnica artística (não importava como o desenho era feito, tecnicamente

⁸⁵ Apêndice C.

falando), mas visando à utilização de vários meios para incentivar a expressão e a criatividade dos alunos. Além do desenho, também foi utilizado o recurso da escrita.

A princípio os alunos não compreenderam muito bem a razão desta atividade. Eles não simpatizaram muito com a idéia, uma vez que decidiram fazer teatro porque não gostariam de fazer aulas de desenho. Procurei deixar claro que o importante no momento não era a qualidade artística do desenho, mas o que ele expressava. Eles levaram muito tempo para desenvolver esta atividade, cerca de 15 min, muito mais do que eu havia calculado, atrasando todo o resto da programação e comprometendo uma parte das atividades do dia. No entanto, resolvi deixá-los livres para criar, como diria a professora da turma, “não apressar o processo criativo”, para não interferir no resultado final da atividade. Mesmo sendo ressaltado que não haveria uma avaliação artística do desenho, eles demonstraram uma preocupação com a estética.

Apesar de não ter conversado com eles sobre os desenhos no momento (esta atividade será individual, no final do processo), pude observar alguns traços interessantes. Nenhum aluno quis utilizar cores nos desenhos, embora eu tenha oferecido giz de cera para colorir. No desenho do próprio corpo, a maioria dos alunos desenhou um “boneco” simples, sem muitos detalhes nem cenário e sorrindo. Uma das alunas desenhou o seu “corpo” sobre riscos que simbolizavam o chão e com um sol por trás. Outro aluno fez um desenho mais subjetivo, a caneta, coloriu toda a sua figura, como se fosse uma sombra, com um círculo sem colorir, no centro do corpo. Sua imagem estava de joelhos.

A parte sobre o desenho do meio foi mais curiosa pois os desenhos retrataram aspectos completamente diferentes de um aluno para outro. Os desenhos representam mais ou menos os valores apresentados por eles na primeira conversa. Nã desenhou o planeta terra. Ilo, uma casa de sítio, com ele na frente (única figura humana no desenho) e alguns animais, sendo reconhecível um cavalo, vacas e um cachorro. Iz desenhou um quarto, com cama, armário, computador e um retrato na parede. Ara desenhou uma cidade com muitos elementos: escola, prédios, igreja, avião, sol, pessoas, carro, árvores, casa, lago com peixes. Una desenhou uma casa, um cachorro e quatro figuras humanas que deveriam representar a sua família – pareciam um casal mais alto e duas figuras femininas menores, uma um pouco maior que a outra.

2. Atividades de contato:

2.1 – Atividades de observação do espaço - Caminhar pelo espaço, prestando atenção para ocupar todos os espaços. Alterar velocidade mantendo a atenção nos colegas. Ao sinal, parar e se unir a pessoa mais próxima para o exercício seguinte. Duplas – conversar e falar

coisas interessantes da vida para o colega. Procurar tocar e descobrir detalhes no colega (rosto, cabelo, altura...).

2.2 – Atividades de contato com os colegas - Caminhar novamente pela sala. Após o sinal, procurar manter um contato com todos os colegas que encontrar. Primeiro só com o olhar, depois com um cumprimento oral, com aperto de mão, com outra forma qualquer de saudação física, abraço.

2.3 Atividades de sensibilidade - Olhos fechados, caminhar aleatoriamente. Tocar a pessoa que encontra e tentar identificar o colega do primeiro exercício, quando achar que localizou, perguntar se é “fulano”, este responde sim ou não, se não, continuar a busca, se sim, permanecer juntos.

Esta segunda atividade se desenvolveu de forma particularmente simples já que o número de alunos era restrito, eles já se conheciam há algum tempo e possuíam certa intimidade entre eles. Diferente do que aconteceu com os alunos na Itália, que eram alunos de um mesmo curso, embora de duas turmas diferentes, mas que, num aspecto geral, não demonstravam ter intimidade entre eles, talvez também pelo fato de serem todos adultos, na maioria professores ou se preparando para serem, muitos já casados e com filhos.

Na fase 2.1, o grupo foi dividido em uma dupla e um trio. Eles levaram um pouco na gozação, por causa da intimidade já existente entre eles. Então propus que um dissesse ao outro uma coisa especial que gosta de fazer, algum detalhe que o colega ainda não conhecesse, mesmo assim foi uma atividade realizada de forma superficial pelos alunos. Nas turmas italianas os estudantes demonstraram maior dedicação a essa atividade. No segundo momento propus que, apenas com o olhar (diferente da proposta original, que seria também com o toque do rosto), eles procurassem observar detalhes no rosto e no corpo do colega.

A fase 2.2 transcorreu com muita naturalidade, apesar de ter uma aluna nova, o entrosamento foi muito rápido. Pareceu simples e usual para eles se olharem nos olhos, se cumprimentarem. No último momento, quando solicitei que se cumprimentassem de uma forma diferente, pedi que fossem criativos e procurassem criar cumprimentos (com toque) que não existem. Surgiram muitos toques mais próximos⁸⁶, principalmente entre os meninos, como dar uma apertada na bunda, toques que revelam a intimidade existente entre os membros do grupo. Este tipo de cumprimento esteve muito longe de acontecer na Itália, onde os gestos se limitaram a tapinha no ombro ou, no mais íntimo dos casos, beijo no rosto. Em um aspecto geral, mesmo os alunos italianos sendo todos adultos, demonstraram maior

⁸⁶ Apêndice M - 1.

seriedade e até um pouco de dificuldade na execução de toda esta fase, principalmente no momento de olhar nos olhos, os alunos demonstraram uma maior timidez.

Considero importante esse tipo de atividade, pois dá aos alunos a oportunidade para um primeiro contato entre eles e para que eles se conheçam melhor. Como diz Faria, “Outra condição para a criação ocorrer é o reconhecimento do outro, seja na relação professor-aluno, como na relação aluno-aluno.”⁸⁷

A fase 2.3 foi a mais difícil para os alunos brasileiros. Normalmente é difícil para todas as pessoas realizar atividades com os olhos fechados, surge muita insegurança, um medo instintivo de bater em algo ou se machucar de alguma forma. Nas entrevistas individuais⁸⁸, todos os alunos disseram ter sentido certa dificuldade no início, que foi melhorando à medida que o exercício se desenvolvia. Como participei da atividade na Itália e também estava com os olhos fechados, só pude observar os comentários dos participantes sobre os seus receios, mas não consegui observar as suas reações no momento da atividade. No CEFET, a maioria dos alunos não conseguia permanecer de olhos fechados, “espiavam” constantemente e, a cada colega encontrado, abriam os olhos para conferir, mesmo sabendo que ainda não tinham encontrado o seu parceiro da atividade. A atividade não pareceu tão interessante aqui no Brasil quanto aquela da Itália, porque a turma era muito reduzida e encontrar o parceiro do início foi relativamente rápido. As turmas italianas tinham entre vinte e trinta alunos cada e, segundo os relatos após o exercício, a maioria deles procurou seguir a atividade da forma proposta, isto é, de olhos fechados o tempo todo.

3. Escrever, anonimamente, uma mini redação sobre o tema abaixo, sempre dois temas (um em cada lado do papel). Misturar os papéis, cada um pega um e o lê em voz alta. Este exercício serve para incentivar a escrita, reflexão e a expressão sobre temas da vida. Os temas são de livre interpretação, isto é, não é sugerida nenhuma linha a ser seguida, deixando os alunos livres para falar sobre o que o tema, a idéia lançada os inspirou. Os temas da aula foram: O meu corpo / O meu meio.⁸⁹ Eu pedi para que os alunos escrevessem um ou dois parágrafos sobre cada tema. Alguns acharam muito. Este tipo de atividade, na Itália, geralmente era realizada com bastante empenho, provavelmente pelo fato de serem adultos e educadores. Os relatos lá eram mais intensos e profundos dentro do tema sugerido. Alguns escreviam uma página inteira. No CEFET os textos foram muito curtos, alguns escreveram apenas uma frase, e mais superficiais. Todos foram anônimos, mas alguns se denunciavam

⁸⁷ Alessandra Ancona de Faria. *Contar Histórias com o Jogo Teatral*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 266.

⁸⁸ Apêndices I a L.

⁸⁹ Apêndice D.

pelo conteúdo. Alguns textos sobre o corpo foram pequenas descrições do próprio aspecto físico, alguns continham uma avaliação crítica (imperfeições, avantajado...), alguns meio poéticos. Na maioria deles se percebe uma relação satisfatória com o próprio corpo, às vezes até de admiração. Sobre o meio a maioria dos alunos apresentou uma visão mais poética e pouco descritiva, alguns até um pouco idealizado.

Apesar de a maioria dos alunos do CEFET, nas entrevistas individuais, terem relatado que foi “normal” escrever sobre si mesmos, não pude deixar de notar que eles apresentaram certa dificuldade para escrever sobre os temas propostos nas duas vezes em que a atividade foi sugerida, já que levaram muito tempo para realizar a atividade e escreveram realmente muito pouco sobre cada tema. Segundo Desgranges,

“A dificuldade de organizar o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar as suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a sua história está diretamente relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indica ainda a dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro.” (2006, p. 22)

Embora os alunos brasileiros pareçam se sentir muito mais à vontade para falar de si, para realizar atividades de contato, do que os alunos italianos, os resultados de suas atividades se mostraram muito mais superficiais do que aqueles obtidos para os mesmos exercícios realizados pelos alunos europeus. Então recordei que já havia observado esse comportamento em alguns amigos muito próximos, que se mostravam muito soltos e falantes, mas quando, observados mais de perto, podia-se verificar que eles evitavam falar de si mesmos, como se procurassem se proteger, escondendo-se atrás de um comportamento extrovertido. Mais de perto as pessoas mais tímidas costumam se abrir mais facilmente para falar de si mesmas. Esta questão também não foi aprofundada, trata-se apenas de uma observação pessoal, a qual não foi estudada cientificamente.

Ainda Desgranges cita uma pesquisa realizada por Philippe Meirieu, em 1992, na qual ressalta que

“das crianças entrevistadas, aquelas habituadas a freqüentar salas de teatro, de cinema e a ouvir histórias demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. A investigação indica, assim, que quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, estimula também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história.” (Meirieu apud DESGRANGES, 2006, p. 23)

Estas atividades de escrita mereciam ser mais profundamente estudadas, sendo

aplicadas outras vezes, durante um período mais longo, infelizmente não houve tempo hábil para isso no decorrer desta pesquisa, para analisar mais detalhadamente os efeitos que a frequência do exercício poderia proporcionar aos alunos.

Considero que a prática seja importante, pois quando escrevemos, mais do que um exercício literário ou gramatical, nos obrigamos a elaborar o pensamento e desenvolver a idéia sobre o que trata o tema a ser relatado. Estimular o aluno à criação e a auto-expressão é fundamental, pois faz com que ele se liberte de tantos conceitos e pré-conceitos impostos pela mídia e pela sociedade. Quando a pessoa tem criatividade ela faz os seus próprios caminhos, abre os olhos para as incoerências do meio em que vive e busca alternativas para uma vida melhor. Para escrever algo consistente e compreensível, se faz necessário *organizar o discurso*, como menciona Desgranges, o que ajudaria o aluno, conseqüentemente em um movimento de fechar o círculo, a compreender a própria história.

Como foi mencionado anteriormente, o teatro pode conter aspectos de várias outras modalidades de arte. Considero que a utilização de outras linguagens artísticas pode auxiliar o aluno a encontrar a sua forma de expressão e a manifestar melhor as suas aptidões, sentimentos e opiniões, rompendo, inclusive, bloqueios pessoais que impediam tais manifestações. Com a prática regular de técnicas que incentivam a livre expressão do aluno, ele se sentirá muito mais tranqüilo para realizar as atividades em que precise se apresentar, diante de outras pessoas, não só no teatro, mas também com as demais disciplinas escolares e no percurso de sua vida.

Apesar de ter assistido a diversas aulas de teatro durante o percurso de minha vida, a primeira vez que utilizei a escrita, como parte das técnicas dramáticas foi nas aulas da Itália. Ao contrário da maioria das outras atividades realizadas, que são universais. Pedir aos alunos para escreverem sobre as suas boas e más experiências não costuma fazer parte do repertório de exercícios realizados no Brasil.

Na oficina específica para professores de teatro, os textos desenvolvidos em aulas, sempre anônimos, eram misturados e, aleatoriamente, lidos pelos próprios alunos após o final da escrita. Algumas vezes eram realizados exercícios de improvisação com base nos relatos, outras apenas um debate. Algumas vezes a atividade se encerrava na leitura. Porém, em todas as aulas se escrevia dois textos, sempre com alguma relação entre si, um em cada lado da folha. Os alunos participavam escrevendo longos e divertidos textos sem nenhum tipo de constrangimento pelo relato de suas experiências, mesmo aquelas mais difíceis. Percebi que as atividades deste tipo, nas quais se apresentavam as experiências dos alunos (anonimamente ou não), ajudavam a fortalecer a coesão do grupo.

4. Debate sobre as atividades apresentadas e como eles se sentiram ao realizá-las.⁹⁰

Neste debate, falamos sobre o fato de eles se conhecerem a algum tempo e como é a relação deles com as outras pessoas, fora da escola. Tal enfoque procurava abordar os temas das atividades realizadas durante esta primeira aula, porém acabou antes de encerrado o assunto porque a aula chegou ao fim. O texto desta parte da aula, que foi gravada, está no apêndice E.

Os debates do final das aulas servem também para estimular os alunos a falarem de si mesmo, a se observarem e se avaliarem, pois, como diz Brecht, “Também é preciso ter coragem para falar a verdade sobre nós mesmos, sobre os vencidos.” (1967, p.20)

A terceira aula foi realizada no dia 05/09/2007. Novamente a professora não pôde comparecer à aula e, devido a alguns pequenos problemas com a chave da sala, começamos a aula com um pequeno atraso, o que é muito negativo quando a aula tem uma duração curta, apenas 55 min. Compareceram a esta aula apenas quatro dos seis alunos, dois garotos e duas garotas, um deles ainda chegou atrasado.

As atividades propostas foram:

1. Grupo de três, criar estátuas sociais com os temas (que imagem a palavra inspira): violência, dor, amor, amizade, sociedade – um por vez cria a estátua, utilizando os colegas como matéria-prima. As estátuas se mantêm imóveis para apreciação dos demais colegas e explicação do autor.⁹¹

Devido ao número restrito de alunos presentes nessa aula, juntei os quatro no mesmo grupo para realizarem esta atividade. Em geral eles tiveram dificuldade na sua execução, pois a orientação era para que o aluno “escultor” posicionasse os colegas como gostaria de montar a escultura, sem falar nada, apenas manipulando o corpo dos colegas. Porém estes alunos diziam para os amigos o que deveriam fazer, pareciam ter dificuldade para manipular os colegas, mesmo eu lembrando constantemente que eles não deveriam falar. Este fato me pareceu contraditório com a intimidade demonstrada pela turma nos exercícios anteriores. Após eu dizer o tema, o aluno que se inspirasse com a idéia, deveria se candidatar para ser o “escultor”. A importância em depois relatar o que quis dizer com a cena está no fato de que muitas vezes o aluno cria de forma subjetiva e a sua intenção não fica clara para os demais colegas, além do fato de que quando eles falam sobre as idéias também elaboram para si mesmos o que pensam a respeito da atividade que estão realizando. A simples escultura pode gerar diversas interpretações, o que pode se transformar em outro curioso exercício (como

⁹⁰ Apêndice E.

⁹¹ Apêndice F.

pedir para os outros relatarem o que viram na escultura ou criarem toda uma cena em cima daquela imagem). No momento, neste momento, a proposta era saber o que o “escultor” quis dizer com a imagem, o que a palavra o inspirou e por quê. Se o tema gerar alguma reflexão profunda no aluno que realizou a escultura, talvez esta seja quase imperceptível aos olhares desatentos, se este não fizer uma explanação final.

O primeiro tema foi “violência”. Ira logo se candidatou a ser escultora. Ela colocou a colega Una deitada no chão e os dois colegas homens como que a agredindo⁹². No momento em que solicitei que ela explicasse a cena, ela reclamou um pouco, não sabia como fazê-lo, mas acabou explicando que: “representa uma cena de violência, onde dois caras grandes e fortes pegaram uma menina inocente estupraram e espancaram”.

Segundo tema abordado foi “amor”. No momento em que eu disse o tema ouviu-se Una dizer: “que gay!”⁹³. Nenhum queria fazer, pois tiveram muita dificuldade em associar uma imagem ao tema amor, principalmente utilizando três pessoas. Embora não quisesse influenciar as idéias dos alunos, disse-lhes que poderiam representar objetos e animais e não necessariamente pessoas. Mesmo assim tiveram dificuldade, pois conseguiram visualizar apenas o amor de casal. Então Una assumiu o tema e montou uma cena de casamento⁹⁴. Não comentei antes para não interferir na visualização deles, mas depois lembrei que existem diversos tipos de amor – família, coisas, animais, amigos, não apenas o amor entre um homem e uma mulher. Houve comentários após essa minha colocação, no entanto foram observações muito “soltas” e o gravador não conseguiu captar de forma compreensível durante a reprodução.

O terceiro tema foi a “amizade”. Iz criou uma cena em que três amigos jogam carta, informalmente⁹⁵. No quarto tema, “dor”, nenhum se sentiu inspirado para criar. Teoricamente estava na vez de Ilo, mas não quis pressioná-lo, já que este é o aluno mais tímido da turma. Sugeri que os colegas ajudassem a encontrar uma imagem para que ele apenas montasse a escultura. Surgiram duas idéias, a dor do amor (de uma traição) e a dor da morte. Resolveram optar pela idéia do próprio Ilo, morte. Ele criou uma cena de um velório (foto)⁹⁶.

Como a proposta era trabalhar questões sociais, a idéia de grupo, de coletividade,

⁹² Apêndice F - 1.

⁹³ Neste momento vale lembrar que, apesar de os italianos em geral demonstrarem vários preconceitos, eles tem uma relação muito melhor com as demonstrações de afeto, inclusive entre pessoas do mesmo sexo, e utilização de objetos considerados femininos no Brasil. Ao comentar essa peculiaridade com um italiano ele disse: “isso é ridículo, ninguém vira gay por usar um secador de cabelo ou beijar um amigo no rosto. Gay ou você é ou não, eu não tenho medo de virar gay, eu sei que não sou!”

⁹⁴ Apêndice F - 2.

⁹⁵ Apêndice F - 3

⁹⁶ Apêndice F - 4

resolvi propor este último tema, que foi “sociedade”. Neste caso sugeri que todos discutissem qual a idéia que eles têm de sociedade e que todos participassem na criação da imagem, sem ter um escultor pré-escolhido. Durante um tempo eles discutiram sem conseguir definir uma idéia. Ira sugeriu um modelo conhecido seu, um asilo, então gravei parte da discussão sobre a escolha da imagem que fariam, ao invés da explicação⁹⁷, como a discussão foi em grupo, infelizmente não ficou 100% compreensível:

No geral os alunos demonstraram apresentar certa dificuldade nesse exercício, principalmente para expor as razões de suas escolhas, para definir o que queriam dizer. Eles demonstraram compreender os temas e ter uma idéia de como representá-los, mas não ter o hábito, ou a habilidade, de falar sobre isso. E então retornamos a razão do exercício de escrita, que tem como um dos objetivos fazer o aluno treinar a elaboração das idéias.

O mesmo exercício, quando na Itália, ao contrário de Florianópolis, os alunos conseguiam descrever mais facilmente o que queriam demonstrar, principalmente quando as idéias eram mais complexas. Os temas em comum, que foram utilizados no exercício nos dois países foram: dor e amor.

A freqüente prática desse tipo de exercício, no qual os alunos devem descrever o que pensam e explicar os seus pontos de vista ajuda muito a desenvolver nos estudantes o uso da linguagem e merece também um tempo maior de observação, pois, como diz Desgranges,

“O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. Podemos conceber, assim, que a tomada de consciência se efetiva como leitura de mundo. Apropriar-se dessa linguagem é ganhar condições para essa leitura.” (2006, p. 23)

2. Exercício de escrita, realizado como o exercício de escrita da aula anterior.

2.1 Os temas abordados foram: Escola – relatar a melhor experiência (um lado da folha) / a pior experiência (outro lado da folha).⁹⁸ Após a leitura dos textos, formar grupos para trabalhar o tema, pedindo para que eles escolham uma experiência marcante, ou se inspirem em uma, para montar uma improvisação simples, para ser apresentada para os colegas. Comentários no final de todas – características em comum ou completamente estranhas, como se sentiram, se concordam ou discordam, se já viveram coisas semelhantes...

2.2 Tema 2: A minha comunidade (bairro, rua) – coisa muito legal que aconteceu / coisa muito chata (que deixou alguma marca negativa) – (experiência de relato, a ser feita no

⁹⁷ Apêndice F - 5

⁹⁸ Apêndice G.

final da aula)

Desenvolvimento do exercício 2 – 2.1 – nos exercícios de escrita desse dia, as histórias apresentaram certa semelhança entre os resultados na Itália e no CEFET. A principal diferença é que aqui, eles tiveram muita dificuldade para pensar em algo para escrever. Estes temas, no caso, foram trabalhados em dois laboratórios que eu participei lá, então pude observar muitos relatos. Como na aula anterior, na Itália os alunos desenvolveram muito mais os temas enquanto que aqui, a maioria deles escreveu apenas uma frase. Em ambos os países, as más experiências da vida escolar, em grande parte dos casos, estava relacionada a algum tipo de humilhação sofrida (alunos que discriminaram ou professores prepotentes) enquanto que as boas experiências se relacionavam com amizades e atividades de recreação.

A grande diferença surgiu no momento em que solicitei para que improvisassem sobre alguma idéia que chamou a atenção, de bom ou de ruim sobre o que eles vivenciaram nesse período. Na Itália, todas as apresentações envolviam diretamente a escola, isto é, a estrutura formal da escola, sala de aula, professor, sino de recreio. Na maior parte das apresentações surgiram professores incompetentes ou autoritários e algum aluno sendo discriminado. Em algumas foram mescladas coisas boas e más da época escolar, como as brincadeiras do intervalo, paqueras etc.

Nesta feita, no CEFET, a primeira dificuldade foi o curto tempo para preparar a atividade, pois quando chegou o momento de realizá-la, a aula já estava no final. Segundo, embora eu tivesse explicado que era para realizar uma improvisação, de ação, eles acharam que era para fazer outra imagem, precisei repetir: “É ação, cena em movimento, com início, meio e fim!”. Eles discutiram muito e não conseguiam chegar a um consenso. Em nenhum momento foi cogitada a idéia de representar alguma experiência ruim. Curiosamente eles não utilizaram nenhuma das idéias surgidas nos textos escritos.

A primeira idéia foi a de fazer uma aula de Educação Física, pensaram em um jogo de vôlei. Não expliquei muito sobre técnicas de improvisação, pois o tempo era muito reduzido e, como eles estão na segunda fase da matéria, acreditei que já conheciam esse tipo de atividade. Porém eles demonstraram bastante dificuldade para criar. O suposto jogo de vôlei não funcionou porque eles não conseguiam “visualizar” a bola imaginária e assim se coordenar na realização do jogo (para poder fazer esta atividade com precisão, seria importante terem executado uma série de outros exercícios e técnicas corporais, se preparando para uma atividade desse gênero). Outra dificuldade com esta idéia era a de “início / meio / fim”, parecia não haver muito campo para o desenvolvimento da história. Após algumas tentativas sem conseguir dar clareza à execução da cena, eles resolveram mudar o tema e

fazer um almoço entre os colegas. Achei interessante este tema pois, além de não ter aparecido nos escritos, no Brasil, pelo menos, o almoço não costuma fazer parte das atividades escolares. Mas esta idéia também não conseguiu encontrar desenvolvimento justo. A terceira opção foi um encontro de dois casais no intervalo das aulas (curiosa essa coisa de sempre colocar homem e mulher como casal, como na escultura do amor), um casal já está sentado, o outro chega, conversam um pouco, toca o sinal e eles seguem para a aula. Decidiram fazer em “gramelô”, sem utilizar palavras conhecidas.

Artisticamente falando, a improvisação teria ainda muito espaço para ser desenvolvida e muitos detalhes para serem completados, comentados e trabalhados na aula. Mas, infelizmente o tempo acabou. As demais atividades propostas para o dia não foram realizadas por falta de tempo, assim como os debates e um aprofundamento técnico do que foi realizado. Isto é um problema muito sério. O limitado tempo compromete o andamento, o desenvolvimento e a continuidade das técnicas utilizadas. As aulas de teatro requerem certa preparação para o seu desenvolvimento assim como uma discussão sobre os resultados e, muitas vezes uma, quando não as duas, dessas coisas não pode ser realizada devido à limitação do tempo.

A quarta e última aula com esta turma foi realizada no dia 12/09/2007. A professora compareceu, porém chegou após os exercícios haverem começado e ficou apenas observando. Pela primeira vez a aula começou na hora certa. Eu estava na sala antecipadamente e comecei na hora, independentemente do número de alunos em sala. No momento do início da aula havia apenas três, duas meninas e um menino que não poderia participar muito, pois estava machucado do futebol. Exatamente quando começavam as atividades, chegou outro aluno que eu ainda não conhecia, pois havia faltado a todas as aulas anteriores. Estas primeiras atividades não foram fotografadas, pois eu precisei participar junto, devido ao limitado número de alunos.

1. Exercícios de equilíbrio (exercício corporal onde os alunos, individualmente, tentam encontrar o ponto de equilíbrio na posição em pé, e oscilar para os lados, frente e trás, sem cair).

Iniciei as atividades com o exercício de equilíbrio sozinho e completei a atividade com um exercício de deslocamento no espaço, partindo do mesmo princípio do anterior, porém, quando chega ao ponto máximo entre o equilíbrio e a instabilidade, se dá um passo, e assim por diante. Os alunos que participaram desse exercício não apresentaram dificuldades em executá-lo. A técnica durou apenas poucos minutos e é interessante para que o aluno obtenha uma maior consciência de seu corpo e se prepare para as atividades seguintes.

2. Exercícios de confiança tipo “João Bobo”, ou pêndulo, realizado com grupo de três alunos⁹⁹. A primeira aluna a fazer, embora fosse a aluna nova, conseguiu se soltar bem e realizar o exercício. Ara, em sua entrevista¹⁰⁰, disse “que você vai aprendendo a conhecer né, os seus limites, até onde eu vou, até ... quando você vê que você tem uma... um apoio, que você pode colocar o teu pé que ele não vai cair, você fica mais a vontade, mais confortável.”

A segunda aluna a realizar esta primeira atividade de confiança já era um pouco maior de tamanho¹⁰¹ do que Ara, teve muita dificuldade em se soltar. Precisei explicar sobre a importância de confiar nos colegas, de se soltar, para poder realizar uma atividade em grupo. Foi necessário começar muito próximo, deixar que ela sentisse as mãos dos colegas nos seus ombros constantemente, para conseguir começar a se soltar e, ainda assim, muito timidamente. Mais tarde, em sua entrevista¹⁰², Una relatou a sua dificuldade dizendo que

“É... tem que pegar uma confiança primeiro assim né! Porque no co... é no começo é difícil, fazer aquele exercício do bobo lá. Foi difícil, eu não consegui porque, sei lá! Não é acostumado a fazer né, mas depois ... foi fácil! Depois que adquiriu a confiança neles né e que viu que eles conseguiram fazer mesmo.”

Chegou mais um aluno, o Ilo, então deixei que as duas meninas mantivessem esse exercício do pêndulo em duas (cai primeiro só para frente e a outra segura, depois só para trás) para que Una adquirisse maior confiança e fiquei com os outros dois rapazes (maiores e mais pesados) para completar o exercício. Iz, que apenas observava, gostou da proposta e resolveu começar a participar para ver se conseguia, apesar da perna machucada, ficando com a turma até o final da aula.

A parte seguinte dessa técnica de “João-bobo” é realizada em grupo¹⁰³. Todos participaram. Para Una, que tinha medo de se soltar, fizemos um círculo bem fechado e procuramos mantê-la sempre apoiada, desta forma ela se sentia mais segura. Procuramos sempre manter mais de um aluno segurando o colega que estava no centro, para evitar o risco de uma queda por excesso de peso, uma vez que havia alunos de diferentes pesos e tamanhos no mesmo círculo. Neste momento da atividade senti um progresso que poderia ser mais trabalhado em aulas futuras, isto é, os alunos conseguiram confiar mais nos colegas, soltando-

⁹⁹ Começa com dois alunos, um se posiciona de frente para o outro. O terceiro se coloca entre os dois e, mantendo o corpo rígido, deixa-se oscilar para frente e para trás, sendo amparado pelos colegas.

¹⁰⁰ Apêndice I.

¹⁰¹ Embora Una não seja realmente gordinha, ela se acha um pouco. Normalmente as pessoas um pouco acima do peso, ou que se consideram nessa condição, têm mais dificuldade em realizar esta atividade.

¹⁰² Apêndice L.

¹⁰³ Um aluno permanece no centro de um círculo formado pelos colegas, com o corpo rígido como no exercício anterior, mas ao mesmo tempo solto como um pêndulo, deixando-se cair em todas as direções enquanto é amparado por todos os colegas, sendo conduzido de um lado ao outro do círculo.

se em seus braços.

A última técnica de confiança realizada nessa aula foi o exercício do Morto. Trata-se de uma atividade na qual um aluno deita-se ao chão, como se estivesse “morto” e os demais, de forma sincronizada e coordenada, devem elevá-lo sobre os ombros e transportá-lo em giro pela sala. Quando explicamos a técnica os alunos costumam se sentir um pouco receosos, mas depois de realizá-la, percebem que é uma atividade muito simples e prazerosa. Eu precisei participar desta parte também, pois estávamos em um número muito limitado de pessoas¹⁰⁴. Um participante a menos e já não seria possível efetuar esta atividade, principalmente porque havia alguns alunos realmente grandes. O primeiro aluno a realizar a atividade foi Ilo, todos ficaram um pouco apreensivos no início, mas tudo ocorreu dentro do previsto. Todos participaram sem maiores temores. Normalmente este tipo de técnica é muito agradável para quem participa. Ao encerrar essa fase de confiança os alunos pediram mais exercícios do tipo, porém a duração da aula era curta, a programação ainda previa mais atividades e a quantidade de participantes era pequena para desenvolver outras atividades do gênero.

Eu já participei como aluna, de todos estes exercícios de confiança, tanto aqui no Brasil como na Itália e ainda os ministrei para todos os meus alunos de diversos cursos de interpretação e de várias idades. Em geral, eles têm um resultado parecido em todas as turmas, isto é, sempre tem aquele que se joga e aquele que titubeia. Entre os temerosos estão, normalmente os que têm alguma dificuldade com o próprio peso, independentemente do sexo. Também existem temerosos entre os magrinhos, mas é mais raro. Já tive alunos que se recusaram a participar da atividade. Observei que os mais novos (crianças e pré-adolescentes) se soltam mais facilmente.

O mais prazeroso das atividades de confiança é quando o participante, a princípio temeroso, consegue se soltar e participar completamente da técnica. Neste tipo de exercícios os alunos não apenas começam a adquirir uma maior confiança nos colegas, mas também vão desenvolvendo a observação de seus próprios limites, tentando superá-los, o que lentamente vai sendo transportado para as demais atividades da vida dos alunos, como diz Contin, “os níveis de autonomia alcançados através das atividades teatrais possuem inegável repercussão inclusive a propósito da quantidade de controle que estas pessoas podem perceber nos

¹⁰⁴ O número ideal de alunos para esta atividade seria oito: um para ser o “morto”, um que apóia a sua cabeça e os outros seis divididos de forma igual, nos dois lados do corpo, dois nas pernas, dois nos quadris e dois nos ombros. Como estávamos em seis, um fazia o morto, um apoiava a cabeça e os outros quatro se dividiram entre pernas e tronco.

confrontos com os eventos externos.”¹⁰⁵

3. Relato de vivência: A história de uma parte do corpo;

Após um bom entrosamento e contato corporal entre a turma, e depois de eles se sentirem mais à vontade e confiantes nos colegas, veio a hora da história de uma parte do corpo. Em minha programação inicial este exercício ficaria para o final da aula, como a última atividade. Porém recordei do tempo dispendido para tal atividade na Itália e resolvi adiantá-la no cronograma, pois a considerava importante para a turma.

A base da técnica é muito simples, fazemos uma roda e cada aluno, espontaneamente, sem seguir nenhuma ordem, escolhe uma parte do corpo para contar uma história. Normalmente os relatos giram em torno de acidentes e traumas, mas pode ser relatada qualquer experiência na qual essa parte do corpo seja protagonista. Tal atividade também incentiva o aluno a falar de si, refletir sobre si, manifestar suas emoções. No momento em que falamos de nossos problemas, os observamos sob um outro ponto de vista, eles parecem diminuir de dimensão, só então começamos a superá-los. Pois, como diz Desgranges, “a vontade de transformar as coisas só pode efetivar-se se, inicialmente, tivermos possibilidades de inventar maneiras diferentes de compreender estas coisas, em seguida, se soubermos fazer com que a imaginação se apresente enquanto ação.” (2006, p. 89)

O desenvolvimento desta atividade no Brasil e na Itália foi completamente diferente. Lá, os alunos se soltaram e se emocionaram contando fatos que marcaram as suas vidas, relacionados com partes do corpo que foram das unhas aos olhos e cabelos. Foi tão emocionante tal experiência que alguns alunos choraram realmente durante os relatos. Eu senti que fez bem para eles compartilhar esses fatos, embora esta técnica possa gerar críticas por ser considerada melodramática, catártica ou ainda uma espécie de terapia, o que não seria o objetivo das aulas de teatro na escola. Considerei a oportunidade dos alunos de falarem de si, se observarem por um instante e procurarem se conhecerem melhor, uma atividade de fortalecimento do grupo.

Aqui no Brasil os adolescentes, como nos demais exercícios em que deveriam falar de si mesmo, foram muito superficiais, tiveram dificuldade para escolher a parte do corpo da qual falariam e fizeram relatos realmente reduzidos. Enquanto na Itália essa atividade foi o ponto forte de toda a oficina (levou praticamente uma aula inteira de três horas para uma turma de aproximadamente quinze pessoas), aqui pareceu uma atividade perdida, apenas

¹⁰⁵ “[...] hanno innegabili ripercussioni anche a proposito della quantità di controllo che queste persone possono percepire nei confronti degli eventi esterni.” (CONTIN, 2003, p. 132)

cinco minutos em uma turma com cinco alunos¹⁰⁶. Senti a necessidade de fazer mais exercícios relacionados com a vivência deles, como este oral ou mesmo os de escrita, pois eles ainda têm muita dificuldade para falar de si mesmos. Porém o tempo acabou e, no momento, achei mais produtivo passar a atividade seguinte.

4. Exercício de escrita, como na aula anterior:

4.1 Tema: A minha família é interessante porque... / Eu gostaria de fazer diferente... Com base nos relatos dessa atividade, eles deveriam montar uma improvisação utilizando como um dos gêneros teatrais descritos: Família feliz¹⁰⁷, melodrama, musical, tragédia, ópera. Também deveriam procurar utilizar as habilidades específicas dos alunos relatadas no primeiro dia de aula.

4.2 Tema: Vi, gostei e fiz em casa! / Quando estou chateado eu... (apenas para exercitar o relato, fazer no final da aula)

Como o tempo era curto, não realizei nesta aula nenhuma das atividades de escrita contidas na proposta inicial. Como já havíamos trabalhado esse tipo de exercício em outras aulas, aproveitei o tempo para desenvolver uma técnica que achei que eles estavam precisando trabalhar mais no momento, a improvisação.

Como na minha proposta a improvisação seria realizada com base nos relatos da atividade de escrita, que não foi realizada. Neste momento, sugeri que eles criassem uma cena escolhendo um dos gêneros mencionados acima para ambientar a história, porém com o tema semelhante ao proposto na Itália para o mesmo exercício. O tema que eu sugeri foi: Uma família com mãe, pai, e irmãos, está sentada à mesa esperando a filha (o) que ainda não chegou da escola. Quando esta (e) chega, diz que o motivo do atraso foi devido a ter tirado uma nota baixa e reprovado em uma matéria. Os alunos devem criar o final da história e a reação dos personagens de acordo com o gênero escolhido. Eles resolveram fazer uma tragédia¹⁰⁸. A cena se iniciou com todos sentados a mesa esperando, os irmãos discutindo porque têm de esperar a irmã atrasada. Quando a irmã chega e dá a notícia da reprovação o pai faz um escândalo e mata a filha. A mãe tenta defender e morre também. Os dois filhos começam a discutir para ver quem vai ocupar o posto do mais novo, já que a mais nova morreu e se matam também. O resultado foi interessante, porém as habilidades específicas de cada aluno não foram sequer mencionadas.

A diferença deste exercício realizado na Itália e no CEFET, acredito que esteja

¹⁰⁶ Transcrição dos relatos no apêndice H.

¹⁰⁷ Modelo de família de antigas séries americanas, ou, como disseram os alunos, de comercial de margarina. É o tipo de família na qual, não importa o que aconteça, eles estão sempre unidos e sorridentes.

¹⁰⁸ Apêndice M - 2.

principalmente na carga cultural dos dois países envolvidos. A proposta era sim seguir um estereótipo dos gêneros apresentados (tragédia – todos morrem no final). As apresentações feitas na Itália tinham um tom muito mais teatral, na impostação da voz, na grandeza dos gestos, representava muito mais os gêneros teatrais. A tragédia apresentada pelos alunos do CEFET estava dentro da proposta enquanto roteiro, no entanto apresentou uma estética muito mais televisiva, realista, tom de novela das oito. É essa a realidade que os alunos conhecem, eles freqüentam pouco teatro e por aqui não temos muito acesso a obras clássicas, nem em nível de conhecimento, quando se assiste a um pouco desses tipos de espetáculos, é porque passou em algum programa de televisão. Um comentário sobre esse fato foi encontrado em Faria:

“A estética realista é evidentemente o repertório dominante dos alunos. A principal referência é a da televisão, mesmo para os alunos que já foram ao teatro. Dessa forma, o repertório do qual eles podem lançar mão é restrito, sendo muito grande a dificuldade em imaginar possibilidades que não sejam de uma reprodução realista de cada um dos espaços.”¹⁰⁹

Nesta improvisação os alunos demonstraram muito mais desenvoltura do que na realizada anteriormente. Apresentaram mais noção de espaço, de como se colocar em cena e, principalmente, de como organizar uma cena, com início, meio e fim. Foi visível o quanto eles estavam se sentindo mais a vontade com os colegas e assim, conseguiram obter um resultado bastante satisfatório. O fato de eu não ter trabalhado, diretamente, nenhuma técnica específica que pudesse provocar tal melhora no resultado, da primeira improvisação realizada nas minhas aulas para esta segunda, me levou a concluir que os alunos precisavam apenas se sentir mais a vontade entre eles e também comigo, para conseguirem se expressar mais livremente.

Nesse sentido, Iz, em sua entrevista¹¹⁰, quando perguntado como ele se sentiu ao estar “nas mãos” dos colegas no exercício de improvisação, ele respondeu que estava um pouco receoso, por não saber o que os colegas fariam, mas à medida que a cena foi se desenvolvendo, foi ficando mais confiante no que o grupo estava criando.

Embora o tempo reduzido tenha impossibilitado o debate final, que realmente deveria ter concluído todas as aulas, achei interessante encerrar o processo com uma improvisação, que sintetiza o que é o teatro. Como o aluno Iz referiu no parágrafo acima, é um trabalho realizado pelo grupo, é preciso adquirir confiança nos colegas para que este processo tenha um resultado satisfatório.

¹⁰⁹ Alessandra Ancona de Faria. *Contar Histórias com o Jogo Teatral*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 267.

¹¹⁰ Apêndice K.

Para completar e encerrar esta segunda fase da pesquisa de campo junto ao CEFET Florianópolis, convidei os alunos a participarem de entrevistas individuais, voluntárias, realizadas fora do horário das aulas. Nesta etapa pude contar com Ara, Ilo, Iz, e Una, que se dispuseram a comparecer em outro dia para participar da entrevista. As transcrições, na íntegra se encontram nos anexos, no final desta dissertação.¹¹¹

Em geral, os alunos responderam bem a entrevista. O questionário apresentado foi oral, gravado, e consistia de duas partes. Na primeira parte eu iniciava a frase e eles deveriam concluir, como se fossem eles a proferir a sentença. Na segunda parte do questionário, eram perguntas diretas que deveriam ser respondidas. Em alguns momentos os alunos titubearam com as respostas demonstrando ainda não terem completamente elaborada aquela idéia na cabeça. Esses momentos de hesitação foram transcritos como reticências ou com as próprias titubeadas.

Para encerrar a entrevista individual, solicitei aos alunos que novamente realizassem dois desenhos, com os mesmos temas dos que foram feitos na segunda aula: O meu corpo / o meu meio. Antes de lhes entregar a folha, lembrei de que os desenhos tinham o mesmo tema, mas não precisavam ser iguais aos anteriores, que eles deveriam desenhar o que os temas lhes inspirassem naquele momento. Depois de concluídos os trabalhos, pedi que eles comparassem e falassem sobre suas obras.¹¹² Este segundo desenho, em geral, foi realizado com menos detalhes do que o primeiro pois a maioria das entrevistas se deu no intervalo entre as aulas da escola e o tempo era ainda mais curto do que quando o realizamos em aula.

O curioso na observação dos desenhos apresentados¹¹³ foi que aqueles do *corpo*, foram muito semelhantes, os realizados no início e no final do processo, para todos os alunos. Um se desenhava mais gordinho, outro com mais detalhes, mas em geral as características se mantiveram as mesmas, o que é bem compreensível visto o pouco tempo percorrido entre as duas atividades.

Foi no desenho do *meio* que surgiram as maiores alterações. Una e Ilo mantiveram exatamente a mesma proposta, embora com pequenas variações de estrutura e tamanhos. Ara e Iz apresentaram visões completamente diferentes da primeira para a segunda versão apresentadas.

Para Ara, que o primeiro *meio* mostrava praticamente tudo que pode existir, entre objetos, construções, animais e pessoas, o segundo se resumiu a um caminho, simples e

¹¹¹ Apêndices I a L.

¹¹² As explicações fazem partes das entrevistas, se encontram no final delas, nos apêndices I a L.

¹¹³ Apêndice C.

direto, sem pessoas, sem elementos extra.

No primeiro desenho Iz retratou um local onde costumava se sentir bem, embora atualmente lhe esteja distante. No segundo, retratou uma atividade que gostaria de realizar, embora legalmente ainda não possa fazê-la. Houve pois uma alteração não apenas na aparência, mas principalmente no enfoque das duas obras.

Os desenhos foram realizados para procurar observar melhor como os alunos se vêem e como observam o meio onde vivem, o que consideram importante para eles. A opção pelo desenho foi apenas uma forma a mais para incentivá-los a se expressarem. Foram utilizados, além desta, a escrita, o relato oral e a improvisação. Como o teatro normalmente faz uso de diversas manifestações artísticas em seu desenvolvimento, achei interessante utilizar diversas linguagens para a observação do conhecimento que os alunos têm de si mesmos, tentar captar um pouco mais de cada um, fazê-los “falar” um pouco mais de si, através das variadas formas de comunicação. Acredito que o resultado foi interessante, mas é um material que poderia ter sido muito mais explorado em uma prática continuada e mais longa, e que ainda mantém possibilidades para estudos futuros.

No próximo item abordo alguns tópicos que foram destacados durante as aulas na segunda fase da pesquisa de campo junto ao CEFET Florianópolis e, principalmente nas entrevistas individuais realizadas com os alunos.

O Operário Faz a Coisa e a Coisa Faz o Operário – Resposta dos Alunos

“Um diálogo supõe a intermitência: cada interlocutor emite enquanto que o outro recebe, e recebe enquanto o outro emite. A cada momento de um diálogo, um dos interlocutores é ator e o outro, espectador. No momento seguinte, o ator se transforma em espectador e vice-versa.” (BOAL, 1980. p. 26)

Neste momento apresento um item com uma breve explanação sobre alguns pontos que foram destacados durante as entrevistas com os alunos do CEFET Florianópolis¹¹⁴. Trata-se de uma breve análise sobre algumas áreas que foram valorizadas e repetidas pelos estudantes como sendo pontos importantes durante o processo teatral na escola. Os temas estão apresentados em ordem alfabética e com um comentário a respeito.

Auto conhecimento (controle)

¹¹⁴ Apêndices I a L.

O auto conhecimento é um aspecto abordado em diversas atividades teatrais, desde as técnicas de corpo até as avaliações dos processos realizadas pelos alunos. É importante para o ator que deve entrar em cena, conhecer os seus limites e saber explorá-los da melhor maneira possível.

Em alguns diversos momentos da entrevista houve menções de como as técnicas desenvolvem o auto conhecimento, como por exemplo, quando Ara menciona que as aulas de teatro a fazem “conhecer o meu corpo, meus limites, minhas possibilidades.”¹¹⁵ A mesma aluna ainda repete a afirmação quando perguntada sobre as diferenças entre as aulas de teatro e as demais disciplinas da escola, além de ressaltar que “no teatro você constrói algo assim, mais pessoal”, afirmação esta que enfatiza uma sua colocação anterior, quando diz que os exercícios ajudam a conquistar um controle da situação, controle este que só pode ser adquirido com o conhecimento das próprias potencialidades.

Já o aluno Ilo, afirmou os exercícios nos quais se compartilham as experiências pessoais com os colegas, são bons “até pra se conhecer melhor”¹¹⁶. Enquanto Iz afirma que as aulas de teatro o fazem “Refletir um pouco mais das outras coisas que eu penso”¹¹⁷

Considero que as atividades básicas de teatro facilitam esse processo de auto conhecimento e domínio, ou controle da situação, não apenas por ser importante possuir esse conhecimento, mas também por seguir alguns passos que conduzem nessa direção. O caminho, no caso, parte de incentivar o aluno a se expressar, tanto física como emocional ou socialmente, dar a oportunidade para que ele se observe e, logo após, o espaço para que o grupo se avalie (individual e coletivamente), debata e busque outras alternativas possíveis para os problemas encontrados no percurso.

Autonomia (liberdade)

Para se trabalhar com Teatro, bem como com a maioria das expressões artísticas, é fundamental que o aluno sinta-se livre para criar, para expressar seus anseios e emoções. O professor deve dar oportunidade para o aluno se expressar livremente em classe para que o trabalho artístico aconteça de fato. Sem liberdade não existe criatividade. Peixoto menciona que “O processo criativo mantém o esforço do homem em sua batalha pela libertação, ou pela cotidiana luta pela construção de uma nova sociedade.” (1985, p. 18).

¹¹⁵ Apêndice I.

¹¹⁶ Apêndice J.

¹¹⁷ Apêndice K.

A questão da autonomia apareceu nas entrevistas no momento em que os alunos foram perguntados sobre as diferenças entre as aulas de teatro e as demais disciplinas oferecidas pela escola. Embora com palavras diferentes, de um aluno para outro, todos enfatizaram o fato de que, nessas aulas, eles têm maior liberdade para criar, para descobrir os próprios caminhos. É bastante marcante na fala deles o fato de a matéria não ser rígida, com conceitos e normas pré-estabelecidos a serem seguidos. Como relata Ara:

“Ainda mais por ser uma atividade que não está... extremamente ligada e fixa na teoria assim, que é mais... você aprende um pouco sozinho, eu acredito assim, é mais autônomo. É claro que você tem a ... o professor que te guia mas... você está aprendendo a conhecer o seu corpo, os seus limites, né...”¹¹⁸

Eles respeitam o professor que coordena o processo, mas valorizam bastante essa flexibilidade que a matéria proporciona, na qual eles podem realizar atividades sem precisar reprimir as suas expressões, não existe certo e errado, tudo é um jogo, é experiência e aprendizado. Barba diz que “O teatro tem muito pouca possibilidade de provocar algum impacto sobre a sociedade, mas pode ser uma escola da liberdade em nível pessoal.”(Informação verbal)¹¹⁹

Confiança

A questão da confiança, acredito, caminha junto com o espírito de equipe, com o grupo em si. Não existe um grupo realmente unificado se os membros não confiarem uns nos outros. Ela é uma das primeiras conquistas para que se forme um grupo teatral e um dos primeiros requisitos para se efetuar um trabalho de qualidade.

Ara¹²⁰, quando perguntada sobre como se sentia realizando exercícios de confiança ou precisando confiar nos colegas para montar cenas, respondeu o seguinte:

“Eu acredito que isso é um reflexo da nossa vida real porque nós precisamos, constantemente, a ... as vezes estar dependendo uns dos outros, pra conseguir construir, pra conseguir evoluir e... eu acho que não é nada mais do que o reflexo da sociedade normal. A gente tem que aprender a confiar uns nos outros e na gente mesmo também.”

Como foi lembrado pela aluna, nós precisamos confiar nas pessoas em nossa *vida real*, também fora das aulas de teatro, para poder evoluir. Não é apenas no espetáculo que haverá

¹¹⁸ Apêndice I.

¹¹⁹ Citação de Eugenio Barba, durante a palestra “Eugenio Barba e Odin Teatret”, realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em Florianópolis, no dia 06 de novembro de 2007.

¹²⁰ Apêndice I.

um prejuízo caso os membros do grupo não consigam conquistar a confiança dos colegas, mas em qualquer trabalho que seja realizado em equipe, isto é, quase todos.

No entanto, os outros três alunos que responderam ao questionário confessaram que se trata de uma meta difícil de ser atingida, em um primeiro momento. Ilo afirmou que confia bastante nos colegas, mas assim mesmo relatou ter se sentido desconfiado, com medo, ao realizar exercícios de espaço, com os olhos fechados. Neste caso específico a desconfiança não era em relação aos colegas, mas à atividade realizada. Da mesma forma, no teatro, precisamos confiar nos companheiros, mas também na ação que realizamos e, principalmente, em nós mesmos, na nossa capacidade para realizá-la.

Já Una disse ter havido problemas para adquirir confiança nos colegas, durante as atividades específicas. Realmente esta aluna apresentou bastante dificuldade para realizar os exercícios de confiança, necessitando de uma atenção especial para conseguir começar a participar. Em apenas uma aula conseguimos fazer com que ela comesse a relaxar e a se soltar nas mãos dos colegas, primeiro foi preciso que ela observasse bem o desenvolvimento dos outros. “Depois que adquiriu a confiança neles né e que viu que eles conseguiram fazer mesmo.”

O aluno Iz se sentiu receoso com relação às técnicas de improvisação, “eu não sabia o que eles iam fazer né, só que aí depois é, foi se desenvolvendo e a gente pega mais um pouco de confiança assim no que eles tão querendo criar ali, na hora.”

O tempo em que as atividades práticas foram realizadas junto ao CEFET Florianópolis foi muito limitado e com certeza isso interferiu na avaliação de alguns resultados. Também o fato de trabalhar com alunos que já se conheciam há algum tempo altera as respostas finais dos mesmos. Em geral, o tipo de exercício de confiança aplicado para essa turma, não são realizados por mim, como professora, no primeiro dia de aula¹²¹, antes disso eu mesmo devo sentir qual é o nível de integração do grupo para, só depois, determinar qual o melhor momento para que os alunos possam se jogar, literalmente, nos braços uns dos outros.

Contato (toque)

O tema contato foi abordado durante o debate realizado com a turma na segunda aula realizada¹²² com a turma do CEFET Florianópolis, após atividade específica, na qual os

¹²¹ No CEFET eles foram realizados durante a quarta e última aula.

¹²² Apêndice E.

alunos deveriam se olhar nos olhos, se cumprimentar e buscar formas alternativas de contato físico.

Como considero as técnicas de aproximação física extremamente importantes para a integração do grupo, normalmente estas são realizadas logo nas primeiras aulas, antes de elaborarmos muito o raciocínio sobre a questão, pois, Heller nos lembra que

“Aliás, a palavra *contato* [...] contém a idéia do sentir enquanto percepção tátil: *com tato*. Não se trata, portanto, de uma tentativa de compreensão mental, representacional do fenômeno, mas antes de uma intuição (ou, melhor, compreensão) física, corpórea, *motriz*. É preciso transcender o senso comum.” (Heller, p. 29)

Se deixarmos para realizar tais técnicas após o grupo já estar mais integrado, e com uma idéia mais clara a respeito da importância destas práticas para o teatro, os alunos podem ser influenciados pelo raciocínio e pela auto-crítica no momento da atividade. Talvez tenha sido, inclusive, esta uma das razões de eu ter observado resultados tão diferentes para as mesmas atividades realizadas na Itália e no Brasil, enquanto lá os alunos os alunos se conheciam pouco, aqui eles já participavam deste tipo de atividades há pelo menos um semestre letivo.

Outro fator levantado pelos alunos para a questão do contato físico, do toque, e que acredito ter sido o outro responsável pelas diferenças de resultados para a mesma técnica nos dois países, é a questão cultural. No mesmo debate mencionado acima, Ara diz o seguinte:

“Eu sou uma pessoa de muito contato também, só que eu aprendi que é uma coisa... cultural porque, esse ano que eu estudei fora, eu senti muita falta de contato. Também existe, mas... por exemplo o abraço lá é uma coisa difícil sabe, é super difícil...”

Ainda abordando a questão cultural, o aluno Ilo comentou que a sua dificuldade com o contato físico é uma coisa que ele adquiriu com a família: “Na real, tipo o meu pai teve essa educação, tá ligado? Então ele nunca... como ele teve essa educação, ele também não, então ele nunca me abraçava, tá ligado?”

E para completar este tópico, gostaria de acrescentar o ponto de vista do aluno Iz, que não cresceu em Florianópolis, nem no sul do Brasil, logo também possui uma característica cultural um pouco diferenciada. Este aluno recordou a importância de se cumprimentar as pessoas, não necessariamente com contato físico direto, mas com palavras, com o olhar, para que possa haver uma aproximação mais espontânea entre os interlocutores. Para ele, esse tipo

de abordagem “é bom pra conhecer mais... que cumprimentando ela meio que quebra aquela... fica receosa da pessoa, não, ela já fica mais acessível, falar, conversar...”

Controle (ver auto conhecimento)

Corpo

Embora esta dissertação contenha um item específico para abordar a importância do corpo na atividade teatral, achei importante menciona-lo também neste momento uma vez que foi um dos aspectos observados pelos alunos durante as entrevistas e que é prioridade nos textos da maioria dos escritores teatrais. Boal mesmo nos diz que “O ser humano é, antes de tudo, um corpo.” (1996. p. 42)

O corpo foi enfatizado em algumas situações diferentes durante a segunda fase da pesquisa de campo no CEFET Florianópolis. No início, quando solicitei um desenho do próprio corpo, o que foi repetido no final do processo e discutido com os alunos. Quando foi pedido que eles escrevessem sobre o corpo, em outra aula também quando deveriam contar a história de uma parte do seu corpo e, por fim, durante a entrevista final. Isto sem mencionar as técnicas corporais que servem também para auxiliar os estudantes a conhecer os próprios limites e desenvolver melhor a capacidade corporal. Em todo o percurso, percebi que estes alunos estudados possuem uma boa relação com o próprio corpo, inclusive aqueles que se consideram acima do peso, o que acho interessante em se tratando de adolescentes que recentemente sofreram alterações na estrutura física por conta do crescimento.

Durantes as entrevistas individuais, no final do processo, quando perguntados sobre o que o corpo é nas suas vida, ou o que é para o teatro, a maioria deles respondeu que o corpo é um instrumento, uma massa a ser modelada. O que demonstra a consciência da importância que o corpo possui nesse tipo de processo. Alberto Heller coloca que “Se o corpo é mero instrumento, então é um instrumento através do qual entro em contato com o mundo. O corpo seria então um intermediário entre o eu e o mundo, matéria que permitiria ao eu experimentar o mundo.” (2003, p. 37)

Liberdade – (ver autonomia)

Toque – (ver contato)

Trabalho em grupo

A questão do grupo também será analisada mais adiante, quando falo sobre integração. Porém, como é um outro tópico que surgiu algumas vezes durante as entrevistas, resolvi acrescentá-lo aqui. Para Pereira, “A coisa mais importante para o grupo é o próprio grupo. Se ele não existe o espetáculo não acontece.” (1979, p. 13)¹²³

Nas entrevistas individuais, dois alunos se referiram de forma genérica as atividades teatrais como facilitadoras das relações de grupo. Una¹²⁴, quando diz que as aulas de teatro a fazem se sentir bem, porque “tu conhece o outro, se... sente o que o outro está sentindo”. O outro, Ilo¹²⁵, quando relatava o que acha diverso entre as aulas de teatro e as das demais disciplinas da escola, lembrou que “é bom porque tipo nas outras aulas tu não, tu não se inturma tanto, tu não conhece tanto o colega, não, não cria um laço assim de amizade. E na aula de teatro sim, tu cria um laço de amizade com os colegas, fica bem... bem melhor!”

Com referência a uma atividade específica, a aluna Ara¹²⁶ considerou muito positiva a utilização de técnicas nas quais se tem a chance de conhecer as vivências dos colegas, pois é também uma oportunidade “de estar podendo trocar... experiências, trocar coisas com os outros. Eu acho que é importante a gente aprender a fazer isso, de compartilhar, assim, pra... desenvolver juntos...”.

Timidez

Resolvi acrescentar o tópico timidez nesta parte da dissertação não por ter sido muito mencionada pelo grupo. Na verdade, neste grupo apenas um aluno se declarou realmente tímido e ainda sem vontade de trabalhar essa timidez. No entanto considero um valor relevante se observarmos o número de pessoas no grupo, seis.

Um outro motivo é o fato de que muitas pessoas procuram fazer cursos de teatro, ou são recomendadas para esse tipo de atividade, com o objetivo de vencer a timidez.

Não acho que o combate a timidez deva ser o argumento para se incluir aulas de teatro nas escolas, mas considero muito importante esse tipo de atividade para os adolescentes que possuem dificuldades em se expressar e costumam se comunicar com o mundo mais por *chat* do que por qualquer outro tipo de contato pessoal. Nesse sentido, o aluno Ilo respondeu que as

¹²³ Hamilton Vaz Pereira. Em entrevista para Cadernos de Teatro n° 83.

¹²⁴ Apêndice L.

¹²⁵ Apêndice J.

¹²⁶ Apêndice I.

aulas de teatro o fizeram “me senti bem, me... aprendi a me expressar melhor, fazem... sei lá, me fez muito bem assim. Depois eu...Tipo, eu sempre fui muito tímido, perdi a timidez, um pouco né, não muito, ainda sou tímido, mas deixei um pouco.”

No capítulo a seguir procuro apresentar algumas propostas de trabalho que considero importantes de serem desenvolvidas com os adolescentes do Ensino Médio e procuro fazer uma reflexão sobre a importância de tal prática para esses jovens.

A CORDA QUE ME LEVA... Propostas

“A produção artística escolar deve ser mais do que a expressão de uma sensibilidade, deve ser o resultado do ‘distanciamento’ e da ‘tomada de consciência’, deve ser conscientização pela linguagem artística. Assim, como jogo, a arte pode nos proporcionar a metáfora do drama e como forma, pode expressar uma nova visão para o drama. Talvez assim, o teatro não mais seja meio, nem esteja a serviço de nada que não seja a própria ‘experiência estética’.”¹²⁷

Bertolt Brecht, que desenvolveu uma técnica de teatro didático conhecida e respeitada até hoje, já buscava a democratização do teatro propondo-o também a não atores, buscando, assim, “tirar o carimbo de mercadoria do trabalho teatral, indo ao encontro de um público que estabelecesse uma outra relação com esta arte, para quem o teatro fosse de fato necessário, constituindo-se um importante espaço de reflexão e atuação em face das questões do seu tempo.” (DESGRANGES, 2006, p. 80)

A peça didática de Brecht proporia um processo de aprendizagem principalmente para as pessoas que dela participam, mais do que para a platéia. A idéia seria lançar um questionamento pela ação dramática, uma crítica e a reflexão sobre as situações sociais e os fatos abordados na peça desenvolvida. Desta forma, proporia aos participantes uma maior participação política. Tais peças não tinham uma proposta de espetáculo, como as peças teatrais comerciais, o seu principal caráter pedagógico está na participação de seus integrantes.

Ainda mais perto de nós, mas com uma visão não muito diferente, no sentido de que o teatro é importante para quem o faz, está o teatrólogo Augusto Boal, que desenvolveu a técnica do Teatro do Oprimido e diz que o teatro faz parte de todos nós, não apenas dos atores profissionais:

“A profissão teatral, que pertence a poucos, não deve jamais esconder a existência e a permanência da *vocação teatral*, que pertence a todos. O teatro é uma atividade vocacional que pertence a todos os seres humanos. O teatro do Oprimido é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais.” (BOAL, 1996, p. 29)

¹²⁷ Carminda Mendes André. *Arte-Educador*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 281

Porém, embora seja utilizada como terapia, entre outras coisas, neste momento procuro não abordar a atividade teatral como instrumento para se atingir qualquer finalidade particular, por mais que esse tipo de trabalho seja reconhecido. A proposta aqui é a de aproximar a arte teatral da vida dos adolescentes, fazê-los sentir a emoção de uma criação, de conseguir expressar de forma física as próprias emoções e também buscar uma aproximação do grupo uma vez que a tendência atual é de se distanciar cada vez mais pelas possibilidades do avanço tecnológico, como já foi mencionado nesta pesquisa.

Diferente das simulações de realidade virtual, o teatro oferece uma possibilidade de criação com o próprio corpo, as próprias emoções e situações correlatas à vida do participante, está muito mais próximo, mais íntimo de quem o vivencia. No entanto, ainda não é real e esta consciência ajuda os alunos a se entregarem melhor aos exercícios. Silva nos relata que

“[...] criatividade disponibilizada pela arte proporciona uma forma de raciocínio, ou mais, imagens mentais intrincadas e interligadas, aos saltos, de forma a avançar e retroceder conforme o problema a ser resolvido. O fazer artístico constrói a possibilidade de erro sem o medo do fazer erradamente. Agir sobre o objeto e retirar-lhe algumas das suas qualidades, numa interpretação do mundo. A criação artística permite a construção da novidade e a arte, pensada como uma visão do mundo, é dialética e continuamente mutante.”¹²⁸

Esta possibilidade de jogar com situações semelhantes às quotidianas, porém com a possibilidade de cometer erros sem gerar maiores conseqüências, ajuda os tímidos a se soltarem no palco: não há o temor do erro e da contestação, não é ele que está errando, é o personagem quem está envolvido naquela situação, participando de eventos curiosos sem gerar conseqüências mais graves, porém dando a oportunidade ao participante de vivenciar, com seu corpo e emoções, as aventuras realizadas naquele momento. O aluno em sua prática teatral aprende enquanto cria situações que poderiam ser questionáveis ou reprováveis socialmente, ele tem a possibilidade de simular as situações, prová-las e questioná-las, antes de precisar passar pelos problemas que teria caso o mesmo fato ocorresse na vida sua real. O grupo inteiro participa do problema, do questionamento e da sua solução. Neste sentido, quando perguntado, em entrevista, o aluno Ilo relatou que as aulas de teatro o fazem aprender a se expressar melhor, auxiliando-o a vencer a timidez.¹²⁹

Desenvolver uma prática teatral na escola, realizar uma peça didática, conforme o sistema de Brecht, ou práticas de Teatro do Oprimido, de Boal, está muito longe de

¹²⁸ Ceres Vittori Silva. *A Arte na Escola: Experiência Emancipadora ou Atividade Paralela?* In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 283

¹²⁹ Apêndice J.

enclausurar o teatro nas normas da escola. Como todos os alunos afirmaram em entrevista, quando perguntados sobre as diferenças entre o teatro e as demais matérias da escola, o que torna a disciplina mais interessante é a autonomia, a liberdade oferecida aos seus participantes, a oportunidade de aprofundar as relações entre os colegas e conhecer melhor a si mesmos.¹³⁰

Para Desgranges,

“O valor educacional presente nessas práticas, ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco a própria experiência teatral. Assim, o teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa, e não deve, ser um teatro ‘escolarizado’, ‘didatizado’, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente.” (2006, p. 91)

Desta forma a atividade teatral realizada na escola poderá ser levada para a vida de seus praticantes, não através de uma rigidez didática, mas de uma abertura que é própria do processo artístico, na qual os estudantes se sentem à vontade para realizar exercícios de expressão, interagir com os colegas e, desta forma, começar a interagir também nas famílias e no meio em que vivem.

Para que o processo seja realizado completamente, é importante que haja uma participação de todos em todos os momentos. Assim, após a apresentação de um grupo, os outros alunos, observadores atentos, comentam criticamente buscando soluções para um melhor aproveitamento da situação apresentada. Desgranges nos diz que “A voz desse outro integrante do diálogo situado na platéia só pode ser ouvida se a palavra lhe for aberta. Seu interesse em enfrentar o debate estético proposto na obra está diretamente ligado à maneira como o artista o convida, provoca e desafia a se lançar no diálogo” (2003, p. 28). E essa participação acontece mesmo quando o aluno espectador não comenta depois do exercício. A reação que ele esboça durante a atividade já é uma participação ativa que pode ser interpretada pelos demais participantes. Da mesma forma, ele também pode reagir, comentar e colaborar com espetáculos comerciais e, com acontecimentos que acontecem no dia-a-dia e podem gerar efeitos em sua vida, como por exemplo, na situação política de sua escola ou comunidade.

A apresentação mais flexível da atividade teatral na escola, o professor que conduz a matéria de forma mais próxima dos alunos, fazendo com que eles se sintam com um companheiro, e essa abertura para realizar um debate sobre as pequenas coisas que estão na

¹³⁰ Apêndices I a L

vida de seus participantes é que faz esta disciplina tão atrativa para quem a experimenta. O professor Bernardi faz um comentário neste sentido, quando analisa uma experiência teatral desenvolvida por Patrícia Ariza, com o grupo de Teatro *La Candelária* realizado com jovens marginalizados de Bogotá, na Colômbia:

“Enquanto nos bairros pobres o teatro é sentido como uma coisa supérflua ou muito menos necessária do que outras, os *ñeros*¹³¹ ‘precisam da arte ou do teatro em si, não estão exprimindo nenhuma ideologia. O teatro não está a serviço de, ao contrário, cada coisa está a serviço do teatro. O que não significa que o conteúdo não toque as coisas que eles ou nós desejamos exprimir’ [...] ‘o problema de transformar a sociedade inteira se enfrenta muito melhor se nos concentramos nas pequenas modificações que possuem um grande caráter revolucionário e subversivo. A arte enquanto tal é profundamente subversiva’, contanto que seja concebida de maneira horizontal e não vertical”¹³² (tradução nossa)

O professor Bernardi enfatizou muito esta questão da arte horizontal em nossas conversas, ele diz que a arte deve deixar de ser imposta pela escola, pela igreja ou pelo estado e começar a ser criada dentro da sociedade, procurando um espaço comum, que possa unir todas as experiências de seus participantes, tanto as escolares, como as familiares, as de trabalho e sociais em geral.

Outro aspecto considerado importante pelo professor europeu e que já tem sido realizado em algumas experiências teatrais, é a tentativa de aproximação do conteúdo que está sendo desenvolvido, com a realidade do público que recebe tal atividade, seja ela um espetáculo ou mesmo as aulas de teatro. Trata-se de procurar abordar temas que tenham alguma relação com a vida das pessoas, situações que encontrem algum eco, na qual os envolvidos possam se identificar e, dessa forma, avaliar melhor o assunto, pelo fato de lhes ser familiar. Sobre esse ponto Boal nos diz que

“Ocorre muitas vezes que grupos teatrais bem intencionados não conseguem conectar-se com um público popular porque utilizam símbolos que, para esse público, nada significam. [...] Um símbolo só é um símbolo se é aceito por dois interlocutores: o que transmite e o que recebe.” (1991. B p. 142)

¹³¹ *ñeros* – deriva da palavra *compañeros*, companheiros, como são chamados na Colômbia aqueles que vivem nas estradas, os habitantes das ruas ou sem-teto.

¹³² “Mentre nei quartieri poveri il teatro è sentito come qualcosa di superfluo o di una cosa molto meno necessaria di altre, i *ñeros* ‘hanno bisogno dell’arte o del teatro in sé, son stanno esprimendo nessuna ideologia. Il teatro non è al servizio di, anzi, ogni cosa è al servizio del teatro. Ciò non significa che il contenuto non tocchi le cose che essi o noi desideriamo esprimere’ [...] ‘Il problema di trasformare l’intera società si affronta molto meglio concentrandosi sui piccoli cambiamenti che hanno un grande carattere rivoluzionario e sovversivo. L’arte in quanto tale è profondamente sovversiva’, purché sia concepita in maniera orizzontale e non verticale.” (apud Varley J. e Bernardi, *Sull’antropologia del teatro* in BERNARDI et al. 2003, p. 41)

Da mesma forma, uma comunicação não existe se não for compreendida pelos dois interlocutores. Assim, uma atividade teatral terá um alcance muito maior, sendo mais atrativa aos seus participantes, se estes estiverem familiarizados com os temas sugeridos. Isto é, ao invés de, logo no início das atividades, procurar trabalhar Shakespeare original, seria mais aconselhável buscar um texto que parta dos próprios alunos ou mesmo uma releitura deste Shakespeare para uma situação mais próxima da realidade desses jovens estudantes.

Agora passo a algumas propostas de ênfases e atividades a serem realizadas com os adolescentes na escola, principalmente no Ensino Médio, no desenrolar das aulas de teatro. Para as ênfases, considero importante a observação do corpo, por ser o caminho por onde a comunicação necessariamente passa e se manifesta para os demais, não apenas no teatro, mas em todos os setores de nossa vida.

A outra ênfase abordada é a questão da integração, sem o convívio entre os seres que vivem no mesmo ambiente, não há sociedade. O ser humano é um ser social e este potencial existente em nós pode ser aperfeiçoado proporcionando um melhor convívio e desenvolvimento social.

E finalmente, analiso as propostas para as aulas de teatro com as atividades que são mais realizadas já pela maioria das escolas e aquelas que ainda não encontram tanto espaço, mas seriam importantes para o desenvolvimento dos alunos nessa área de atuação.

O Ninho do Meu Ser - Corpo

“O corpo é o primeiro espaço onde os limites sociais são impostos. A criança descobre o mundo através do corpo e o adulto, já condicionado pela sociedade, impõe os limites também através do corpo (quando a segura, aponta, bate, nega ações através da fala). Seguindo tal condicionamento acabamos por desregular nossas condições naturais, pois não nos sentimos mais à vontade para certas ações, tais como desempenhar as nossas funções fisiológicas quando nos encontramos fora de um ambiente familiar. Realizar estas ações torna-se extremamente constrangedor como se não fosse algo natural a todos os seres humanos. Estas limitações se estendem inclusive ao aspecto emocional, quando começamos a ter dificuldades de expressar sentimentos, chorar ou rir, o que geralmente dificulta as relações sociais, tornando-as superficiais, apáticas, indiferentes.” (MUNARIM et al., 2006, p.2)

Por que começar pelo corpo? O corpo é a nossa primeira morada, é o nosso canal de comunicação com o mundo que nos rodeia, o veículo de nossas expressões e, às vezes, é também um grande traidor, que revela nossas intenções mais secretas mesmo quando gostaríamos de escondê-las. Nosso corpo expõe para o mundo o nosso estado de alma e de saúde e até mesmo os nossos hábitos e vícios. Como colocou Iz, durante a entrevista, o corpo me proporciona “Me locomover, ã, me sentir bem, quando olho no espelho. Tornar possível, visível para as outras pessoas.”¹³³

Para Bernardi, “A cultura está, em particular, fortemente ligada ao corpo. Dita as regras para as funções biológicas, o comer, o sexo, o sono, os movimentos, as emoções.”¹³⁴. O nosso corpo reflete o que somos e nós somos um reflexo da cultura em que vivemos, ou em que fomos criados. A forma com que nos relacionamos com o nosso próprio corpo reflete a nossa cultura, o quanto e o que comemos, se praticamos esportes, os cuidados com a higiene pessoal, entre outras coisas.

Em Carmo encontrei alguns artigos para reflexão¹³⁵ nos quais ele relata a descoberta de crianças criadas por lobos, na Índia, onde os casos foram realmente numerosos, e que provavelmente serviram de inspiração para o conto que originou o personagem Mogli de Walt Disney. Semelhante a história do menino lobo dos quadrinhos, os verdadeiros meninos lobo, encontrados ainda crianças na selva, conseguiram viver por anos como verdadeiros lobos, tanto na postura e nos hábitos, quanto nas expressões e sons emitidos. Foi isso o que eles aprenderam. Apesar de viverem em um corpo humano, a cultura a que tiveram acesso os transformou em lobos. Quando essas crianças foram localizadas e transportadas para o nosso mundo, mostraram onde a realidade difere da ficção, além da enorme dificuldade para aprender hábitos humanos, como comer com as mãos e andar em duas pernas, as crianças eram incapazes de sorrir ou chorar e morreram antes de conseguir aprender a pronunciar um número considerável de palavras, apesar dos anos de tentativa. Este breve relato serve apenas para ilustrar o quanto somos influenciados pelo meio em que vivemos. Carmo nos lembra de que “Há no corpo entrelaçamento entre natureza e cultura, pois os gestos mais simples, como um sorriso de criança, a alegria, a tristeza, etc., são tanto naturais quanto culturais.” (2000, p. 81)

¹³³ Apêndice K.

¹³⁴ “La cultura è in particolare fortemente legata al corpo. Detta le regole per le funzioni biologiche, il mangiare, il sesso, il sonno, i movimenti, le emozioni.” (BERNARDI, 2006, p.19)

¹³⁵ CARMO, 2000. p. 91 e 92

Una em sua entrevista diz que, no seu cotidiano, o corpo é a sua estrutura para viver, para ter uma vida normal, ele lhe proporciona locomoção, aprendizado, tudo!¹³⁶ E o que significa ter uma vida normal? Talvez seja estar bem integrado no seu meio. Eis porque considerei importante para a pesquisa que os alunos manifestassem, em desenho e escrita, como era o seu meio. Para os meninos lobo da Índia, o meio era a selva, eles nasceram humanos, mas se transformaram em lobos. Tentar reintegrá-los a sociedade humana foi assassiná-los. Mesmo como humanos o nosso meio pode variar significativamente de acordo com a cidade, a religião ou outros fatores culturais que fazem parte de nossa vida. Para Carmo, “O corpo [...] nos põe em permanente contato com o mundo e marca a presença do mundo em nós.” (2000, p.81)

O outro motivo para colocarmos o corpo entre as principais ênfase das aulas de teatro é o simples fato de que normalmente as aulas de teatro começam pelo trabalho de corpo, alongamento, aquecimento, jogos de integração e confiança (em geral atividades físicas), técnicas vocais. Boal diz que

“Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo.” (1991. B p. 143)

Praticamente todos os grandes autores e estudiosos teatrais apontam o corpo como uma das principais áreas a ser trabalhada e a parte por onde iniciam as atividades práticas. Atualmente são poucos os grupos teatrais que dedicam um tempo satisfatório para esses exercícios, já que normalmente trabalham com um tempo reduzido. Mas para as aulas de teatro ainda considero que as técnicas corporais estão entre as mais importantes para auxiliar os alunos na descoberta de sua expressividade.

Boal ainda recomenda que um processo de atividades teatrais seja iniciado pelo trabalho de corpo porque é algo mais próximo dos participantes da atividade:

“Convém que a aplicação de um sistema teatral comece por algo que não seja estranho aos participantes (como por exemplo certas técnicas teatrais dogmáticamente ensinadas ou impostas); deve, ao contrário, começar pelo próprio corpo das pessoas interessadas em participar da experiência.” (1991. B p. 145)

Desta forma, os adolescentes do Ensino Médio, começariam o seu aprendizado teatral com técnicas que desenvolvem as potencialidades do próprio corpo, que é, certamente, a parte

¹³⁶ Apêndice L.

que lhes é mais familiar, embora eu já tenha observado que muitas pessoas não se sentem a vontade, com o próprio corpo e também não o conheçam tanto a ponto de saber os próprios limites. Porém, ainda assim, é uma prioridade de trabalho, pois tais pessoas precisam adquirir uma maior familiaridade consigo mesmas para poder alcançar um melhor resultado expressivo nas atividades teatrais.

O corpo é o principal meio de comunicação do teatro, é através dele que expressamos as emoções e intenções dos personagens, até mesmo nos momentos de silêncio. E quando proferimos o texto, ainda assim o corpo acompanha tornando coerente a interpretação, mesmo porque, a voz também é uma dimensão do corpo. “Ao refletirmos naquilo em que a Arte Cênica se afirma e se assenta no seu modo ao vivo, nos deparamos com o corpo. A materialização das emoções e do tempo-espaço se dá no corpo, seja do atuante, seja do espectador.”¹³⁷. Para que os alunos consigam utilizar esse *meio de comunicação* que é o corpo, eles precisam exercitá-lo, conhecê-lo e descobrir todas as suas potencialidades.

Quando os alunos foram questionados, na entrevista individual, sobre o que era o seu corpo no teatro, eles reafirmaram a idéia de que o corpo é um instrumento para realizar as atividades¹³⁸, “Uma massa a ser modelada, ele pode ser o que a minha imaginação quiser.”¹³⁹. Para Carmo, essa “massa” a que se refere Iz, ganha personalidade quando é usada com arte, “[...] a magia do teatro ou da dança – essa escultura em movimento -, em que a linguagem gestual faz com que o corpo do ator ou do bailarino deixe de ser coisa para ampliar sua capacidade expressiva e comunicativa.” (2000, p. 87), deixa de ser matéria-prima e se transforma em escultura.

O trabalho do corpo no teatro é, inquestionavelmente, parte da atividade a ser realizada, seja ela profissional ou escolar. Se em nosso dia-a-dia o corpo expressa as nossas emoções e nossos estados de ânimo, no teatro ele deve mostrar o estado de um personagem, inclusive quando esse personagem deseja esconder certas características. Devemos aprender a controlar as reações físicas e usá-las em favor da arte. Devemos conhecer as possibilidades oferecidas pelo nosso corpo e os limites de nossa capacidade. Devemos estar preparados e aquecidos para nos mantermos bem e saudáveis mesmo após uma cena de queda ou de luta. Precisamos aprender que o nosso corpo não é apenas um meio de comunicação, mas é um grande amigo, um aliado que pode nos portar adiante.

¹³⁷ Rita Gusmão. *Espectador: Suporte interferente na Arte Cênica Contemporânea*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 256.

¹³⁸ Una – Apêndice L.

¹³⁹ Iz – Apêndice K.

Claudia Contin comenta que “É preciso colocar limites para serem quebrados e depois superados, e apenas superados precisa colocar outros: os limites são os pontos de referência para avançar, importantíssimos, são os degraus, os compromissos com os quais construir artesanalmente o teu percurso.”¹⁴⁰ Conhecemos os nossos limites quando os colocamos a prova, com cuidado e responsabilidade. Os exercícios corporais fazem com que conheçamos as nossas reais capacidades de atuação e aprendamos a utilizá-las e a tirar o máximo proveito das nossas condições.

Na entrevista individual, a aluna Ara disse que, no teatro o seu corpo é um instrumento. O que é uma visão bonita, pois, embora a palavra possa ser usada para diversos tipos de utensílios, a primeira imagem que me vem em mente ao falar de instrumento é música. Um instrumento musical pode gerar uma obra magnífica ou um ruído insuportável, depende de como se toca. A mesma aluna ainda comenta que as aulas de teatro a fazem “relaxar, conhecer o meu corpo, meus limites, minhas possibilidades”¹⁴¹. Foi a única aluna que relacionou diretamente as aulas de teatro com o corpo, embora as técnicas corporais façam parte das aulas. Talvez isso se deva ao fato de que muitos alunos não gostam dos aquecimentos do início da aula e até esboçam uma expressão de desagrado quando os exercícios são sugeridos. Percebi que esse fato é normal nas atividades teatrais. Durante um período eu realizava a preparação corporal, incluindo aquecimento e preparação para cenas específicas, de um importante grupo de teatro em Curitiba e era normal o coordenador do grupo pedir para que eu “não perdesse muito tempo” com aquelas “besteiras” porque eles tinham pouco tempo para ensaiar. O que ele não levava em consideração é que a própria unidade do grupo se reforça durante esse tipo de atividade, é o momento no qual os participantes desenvolvem uma maior consciência de si mesmos e dos companheiros, aprendem a lidar com os colegas e a respeitar os seus limites. Bernardi afirma que “o grupo verdadeiro se cria, porém, com o trabalho físico, que sempre remexe seja na ordem social seja na comunicação quotidiana expressa pelo gestual, pelas convenções formais, pelo controle das emoções, pelo pudor.”¹⁴²

¹⁴⁰ “Bisogna porsi dei limiti da rompere e poi da superare, e appena superati bisogna porsene altri: i limiti sono dei punti di riferimento per avanzare, importantissimi, sono degli scalini, degli appuntamenti con cui costruire artigianalmente il tuo percorso.” (CONTIN, 2003, p. 215)

¹⁴¹ Apêndice I.

¹⁴² “Il gruppo vero si crea però com il lavoro físico che sempre sconvolge sai l’ordine sociale sai la comunicazione quotidiana espressa dalla gestualità, dalle convenzioni formali, dal controllo delle emozioni, dal pudore.” (BERNARDI, 2006, p. 167)

Referindo-se aos resultados observados acerca do trabalho realizado com uma turma do Ensino Médio de uma escola de São Paulo, com quem Faria desenvolveu uma pesquisa sobre Contação de histórias com o Jogo Teatral, a autora relata que

“Quanto ao *Quem* observo que o principal ganho foi a percepção corporal possibilitada através dos jogos e dos aquecimentos/relaxamentos. Ficou evidente a importância da fisicalização através do domínio corporal e de sua exploração. Não trabalhamos a existência de personagens em uma criação mental, desta maneira as transformações se deram na transformação do próprio corpo, seja na forma de se apresentar ou na forma de se movimentar, no gestual de cada um.”¹⁴³

Outra observação foi a forma como essas técnicas corporais têm sido repassadas para os atores. Este fato eu observei tanto nos grupos de que eu participei como nas aulas que frequentei, inclusive as da Itália. Todos falam da importância de se realizar um trabalho corporal, porém a grande parte dos profissionais da área não tem um preparo real para repassar essas técnicas aos seus alunos ou atores. Fazem pela consciência da sua importância, mas realizam essa atividade sem muito critério. Quando solicitam aos alunos para fazer alongamentos, demonstram as atividades, mas não corrigem no caso de os estudantes estarem com a postura completamente torta, por exemplo. Esse despreparo dos profissionais reflete sem dúvida nessa parte das aulas. Os alunos, mesmo que inconscientemente, percebem que mesmo o professor não está muito satisfeito com aquela atividade e isso faz com que eles também prefiram não realizá-la. Este é um ponto que me chama muita atenção, pois tenho formação de professora de yoga e desenvolvi todo um trabalho corporal voltado para atores, inclusive já tendo lecionado técnica corporal em escola de interpretação. Como domino relativamente bem o tema, percebo o quanto este é fastidioso para grande parte dos educadores e o quanto é problemático, uma vez que a prática incorreta de algumas técnicas corporais pode gerar conseqüências indesejadas.

O fato de o corpo ser o meio através do qual expressamos os nossos estados interiores, mostra que há uma relação entre as duas coisas. Boal salienta que

“O corpo é também emotivo e as sensações de prazer ou dor podem nos levar a emoções de amor ou ódio. Ou medo. Ou qualquer outra. Toda sensação, no ser humano, provoca emoção. O ser humano é racional. Ele sabe. É capaz de raciocinar, capaz de compreender e também capaz de errar. [...] sensações se transformam em emoções e estas têm lá suas razões. [...] Assim também as idéias provocam emoções e estas, sensações.” (1996. p. 46)

¹⁴³ Alessandra Ancona de Faria. *Contar Histórias com o Jogo Teatral*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 267.

Observações como estas de Boal auxiliam os professores e diretores de teatro a reconhecer o que trabalhar em seus alunos e o que deve ser desenvolvido com eles. Além disso, ainda auxilia os alunos, através do reconhecimento das emoções nas atitudes corporais, para a criação física de tipos e personagens que não sejam apenas estereótipos. Trata-se de conhecer a linguagem do corpo e usá-la a nosso favor, para reconhecer os pontos fortes e fracos dos alunos e trabalhar de acordo com essa informação, e para construir personagens ricos e completos, pois como nos diz Baron em seu livro, “nos comunicamos a todo o momento através de nosso corpo, em particular com nossos olhos e nosso tom de voz. O conteúdo verbal é somente a dimensão óbvia de nossa comunicação. [...] Mas, é certo: nosso corpo fala e pode subverter a comunicação verbal.” (2004, p.57)

Voltando à escola, é curioso perceber que o nosso corpo é visto de forma diferenciada de acordo com o momento ou a matéria em que ele é focado. Em muitas fases da educação ele é simplesmente ignorado. Para algumas religiões o corpo é fonte de pecado e para a biologia um organismo com tecidos, veias, músculos e tudo o mais. Normalmente a abordagem do corpo na escola é extremamente impessoal. A matéria que mais o observa costuma ser a Educação Física e mesmo assim, normalmente vêem o corpo apenas em relação às atividades que devem ser realizadas, sem uma dimensão mais aprofundada da questão.

Segundo o professor Facchinelli, na *scuola superiore* italiana o corpo dos adolescentes também não existe, mas ele acrescenta a necessidade dos mesmos serem trabalhados com rigor, porque teatro quer dizer rigor.¹⁴⁴

Para o ator é imprescindível conhecer e dominar o corpo, já que é através dele que este profissional se comunica com os seus interlocutores, a platéia. Para os alunos de teatro o trabalho também não deve ser diferente, pois nesse momento também são atores e, como tal, buscam a mesma forma de comunicação. Além disso, através dos exercícios corporais, o indivíduo (aluno ou ator) começa a conhecer a si mesmo, porque “O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. [...] Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser.” (BOAL, 1996. p. 27)

Para encerrar este tópico, deixo uma reflexão sobre o corpo escrita por mim e por minha colega Iracema Munarim em um trabalho final de uma das disciplinas do curso de mestrado:

“As relações com nossos corpos estão presentes desde o momento em que somos gerados. Mas com o excesso de preocupações

¹⁴⁴ Claudio Facchinelli, *Laboratori Teatrali nelle Scuole Superiori*. In BERNARDI et al., 1998, p. 121

diárias, acabamos por esquecer que somos corpo, deixando de observá-lo e senti-lo. Nossas funções passam a acontecer mecanicamente, apenas de forma suficiente para que nos mantenhamos vivos. [...] Se agimos assim com nosso próprio corpo, acabamos nos tornando indiferentes também no que diz respeito ao corpo do próximo, prejudicando conseqüentemente as relações.” (MUNARIM, et al. 2006, p. 5)

No próximo item analiso um outro aspecto importante das aulas de teatro que é a integração. Uma das grandes características do teatro é a capacidade de reunir pessoas, o que também o torna recomendável para desenvolver essa mesma característica entre os jovens adolescentes, dentro das atividades escolares.

Nós Somos Muitos – Integração

“É através da interação cotidiana que se compreende o outro, se discute com o outro, se adquire a democracia, se aprende a viver junto. E a linguagem não é simplesmente conversar, mas a busca de ações positivas, de soluções aos muitos problemas da sociedade.”¹⁴⁵

O teatro é uma arte que agrega. É uma união de várias outras áreas artísticas, porque em um espetáculo podemos encontrar elementos de música, dança, artes visuais e literatura, agrupados das formas mais criativas possíveis. Além disso, é uma das poucas formas de arte que necessita de um outro para que seja realizada, no mínimo do ator e do espectador.

A integração faz parte do processo teatral em todos os seus níveis, desde oficinas e aulas na escola até a apresentação de espetáculos comerciais. Existe o contato do professor com o aluno, do aluno, ou do ator, com os seus colegas e finalmente do ator com o espectador. “A dimensão coletiva é essencial e é colocada no ato desde o início do trabalho, durante o qual a primeira relação forte que se cria é com a condutora”¹⁴⁶ do trabalho que está sendo realizado, isto é, com o professor responsável ou, no caso de um grupo teatral, com o diretor do espetáculo. É fundamental para um grupo teatral o trabalho sobre a integração do mesmo, o desenvolvimento da confiança nos colegas, porque em cena, todos são parceiros, todos estão juntos na construção de um único trabalho e, se um falhar, colocará a risco o trabalho de toda a equipe. Neste jogo não existem vencedores ou vencidos, porque todos estão

¹⁴⁵ “È attraverso l’interazione quotidiana che si capisce l’altro, si discute con l’altro, si acquisisce la democrazia, si impara a vivere insieme. E il linguaggio non è un puro parlarsi addosso, ma ricerca di azioni positive, di soluzioni ai molti problemi della società.” (BERNARDI, 2006, p. 142)

¹⁴⁶ “La dimensione collettiva è essenziale ed è messa in atto sin dall’inizio del lavoro, durante il quale la prima relazione forte che si crea è con la conduttrice.” (CONTIN, 2003, p. 22)

juntos no mesmo barco. Ou todos ganham, ou todos perdem. Eis porque é tão importante que haja a colaboração sempre em nome do grupo.

A partir de uma observação mais atenta a como essas relações acontecem e de um trabalho direcionado, poderemos expandir essa consciência de grupo para as demais relações sociais da vida de seus participantes. Bernardi nos diz que “O trabalho do homem sobre si mesmo e o cuidado de si, não podem dispensar da relação com os outros.”¹⁴⁷ pois em nossa vida, para que possamos nos conhecer e nos desenvolver, precisamos nos relacionar com outras pessoas e a qualidade dessas relações irá interferir no grau de nosso desenvolvimento.

Os jogos teatrais, por exemplo, são utilizados por alguns grupos no processo de montagem do espetáculo. Os jogos que envolvem corpo, geralmente são utilizados como aquecimento e outros para promover uma maior integração do grupo e a confiança nos parceiros. Alguns grupos profissionais abrem mão dessas técnicas devido ao pouco tempo oferecido para a montagem do espetáculo, porém, todos reconhecem a importância dessas atividades, principalmente quando o grupo é novo e ainda não tem intimidade suficiente entre os seus participantes.

No caso de aulas de teatro dentro da escola, esse tipo de atividade ganha ainda maior importância. Geralmente os alunos são colegas e, embora os laços mais fortes de amizade muitas vezes tenham nascido na escola, é nesse meio que também nascem importantes conflitos e disputas. Quando perguntada sobre como se sentia estando “nas mãos” dos colegas, durante a criação de cenas e os jogos de confiança, a aluna Una demonstrou a sua insegurança respondendo: “É... tem que pegar uma confiança primeiro assim né! Porque no co... é no começo é difícil, fazer aquele exercício do bobo lá. Foi difícil, eu não consegui porque, sei lá! Não é acostumado a fazer né, mas depois ... foi fácil! Depois que adquiriu a confiança neles né e que viu que eles conseguiram fazer mesmo.”¹⁴⁸ Com este relato ela também demonstrou que a insegurança pode ser trabalhada em nível de adquirir uma integração maior com os colegas, de se soltar em “suas mãos”, principalmente se levarmos em consideração o fato de que fizemos esse tipo de exercício em apenas uma aula e a desenvoltura da aluna pôde ser percebida já nesse único exercício, o que significa que, com mais tempo, poderíamos ter obtido resultados muito mais interessantes.

Neste contexto se torna necessária à realização de atividades deste gênero na escola, para que o grupo adquira a coesão necessária para a realização de um bom trabalho teatral.

¹⁴⁷ “Il lavoro dell’uomo su se stesso e la cura di sé non possono prescindere dalla relazione con gli altri.” (Bernardi, *Sull’antropologia del teatro* in BERNARDI et al., 2003, p. 41)

¹⁴⁸ Apêndice L.

Segundo Desgranges, “Nesses jogos, está implícito um processo coletivo de tomada de decisões, seja para escolher os novos rumos do jogo ou para avaliar os jogos anteriores, o que desenvolve nos participantes o interesse por cooperar e produzir em conjunto.” (2006, p. 89 e 90)

Apesar de os jogos serem uma estratégia importante na atividade teatral em todas as áreas, não é a única atividade que propicia uma integração entre os participantes. Sabendo conduzir os exercícios para que sejam evitadas exacerbações de ego, praticamente toda a atividade teatral conduz a valorização do grupo e a busca de um convívio melhor entre os seus integrantes. Ainda para Desgranges,

“Conquistas essenciais vão surgindo com o decorrer do trabalho: a capacidade para improvisar os diálogos, sabendo efetivar a sua hora de falar e de perceber o momento de deixar que outros estejam com a palavra em cena; a percepção de que a utilização excessiva da fala pode não comunicar mais do que um pequeno gesto; entre outras conquistas, cada vez mais ricas e sutis no trato da linguagem cênica.” (2006, p. 99 e 100)

Para que o teatro aconteça realmente, é necessário desenvolver primeiro a confiança, nos colegas, mas também uma atenção a todos os participantes. Em cena, tanto nos exercícios de improvisação como em espetáculos comerciais, os participantes precisam estar conscientes de toda a ação que ocorre a sua volta, para poder reagir ao estímulo dado, no momento justo. Esta consciência é mais facilmente desenvolvida em espetáculos, após algum tempo de ensaios e treinos para a aquisição do melhor resultado. Em cenas improvisadas se torna mais difícil uma vez que dependemos sempre da ação espontânea de um outro colega para criarmos, naquele momento, a resposta para a cena. Como essas atividades geralmente não são ensaiadas, se faz necessário uma grande concentração e atenção a todos os elementos que vão surgindo no momento, para que não se perca a oportunidade de finalizar bem a cena e também para que o resultado final seja coerente. Praticamente da mesma forma que ocorre em nossas vidas, estamos sempre improvisando respostas para a ação das pessoas que dividem a “cena” conosco, procurando obter sempre o melhor resultado.

Para que um resultado favorável, coerente com a proposta inicial e satisfatório a todos os participantes seja encontrado, pode-se aproveitar ao máximo as diferenças e as características pessoais de cada participante, usar o que cada um tem de especial para oferecer e construir um todo mais rico e interessante. Claudia Contin afirma que

“O entendimento do grupo não implica em uma mortificação das características diferentes de cada participante, mas ao contrário, as valoriza, na maioria das vezes as ‘redescobre’ e as torna preciosas para todos os

outros. As características pessoais de cada um são indispensáveis para a variedade orgânica do grupo.”¹⁴⁹

Todos estes aspectos apresentados, como a percepção do colega em cena e o cuidado que se deve ter com ele durante os exercícios, a noção de que todos precisam colaborar entre si para que a atividade apresente um bom resultado, e a descoberta de que cada um é importante para a realização total do processo, são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. O Professor Bernardi sugere que

“A descoberta do outro se une subito a descoberta dos outros, a descoberta do grupo como família, união de pessoas em quem se pode submeter com confiança, grupo de amigos que dividem sucessos e fracassos, emoções e cansaços. A confiança nos outros é palpável e visível quando é necessário se entregar completamente aos outros.”¹⁵⁰

O aluno Iz, embora parecesse bem tranquilo nos exercícios de improvisação, na entrevista individual admitiu ter se sentido receoso no início, por não saber o que os outros vão fazer. Mas com o desenvolvimento da cena foi adquirindo mais confiança nos colegas e no que estava sendo criado naquele momento. Então perguntei se ele achava que isso poderia ser expandido para a sua vida, essa confiança que pega nos colegas, e ele respondeu que “Pode, ajuda a expandir a confiança nos colegas, em si mesmo e nos colegas de trabalho, assim, nos colegas de equipe de algum esporte, ah... mais na profissão mesmo, ajuda bastante.”¹⁵¹

Existe ainda um outro ponto de contato na atividade teatral que é a sua principal característica e que a diferencia de outras artes cênicas mais modernas, como o cinema ou a televisão. Trata-se do espectador. O contato com o público é fundamental para o teatro. Uma platéia que reage aos estímulos, que ri e que chora de acordo com o que presencia, que emite a sua reação e a sua energia ao ator que está no palco, recebendo todo esse estímulo para finalmente completar a sua atuação, apenas com a resposta do público. “O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros de jogo, de criação, anima o movimento de formação de público” (DESGRANGES, 2003, p. 27)

¹⁴⁹ “L’affiatamento del gruppo non implica la mortificazione delle caratteristiche differenti di ogni partecipante, ma anzi, le valorizza, il più delle volte le ‘riscopre’ e le rende preziose per tutti gli altri. Le caratteristiche personali di ciascuno sono indispensabili per la varietà organica del gruppo.” (CONTIN, 2003, p. 54)

¹⁵⁰ “Alla scoperta dell’altro si affianca subito la scoperta degli altri, la scoperta del grupo come famiglia, insieme di persone a cui ci si può affidare con fiducia, grupo di amici che condivide successi e falimenti, emozioni e fatiche. La fiducia negli altri è palpabile e visibile quando bisogna totalmente affidarsi agli altri.” (BERNARDI, 2006, p. 86)

¹⁵¹ Apêndice K.

O espectador é também um participante da atividade teatral. Como atriz posso testemunhar que um mesmo espetáculo, em condições semelhantes, pode obter resultados completamente diferenciados, de acordo com a resposta que o público dá para cada movimento. Na platéia há pessoas que falam, que gargalham, que são completamente apáticas e todas essas reações costumam ser contagiosas entre os demais espectadores, o que significa que uma platéia costuma adquirir uma característica geral diferenciada em cada dia que o espetáculo é apresentado. Um público que não esboça reação angustia o ator, um que reage de forma oposta ao pretendido, confunde. O resultado final da peça teatral varia de acordo com a resposta do público, porque é um evento em contínua construção, ao contrário do cinema, da televisão ou do rádio, que já chegam prontos para o público - a maior interferência nesse caso é no tempo de exibição de um filme, de acordo com a aceitação das pessoas. Para Gusmão,

“O acontecimento teatral se desenvolve na relação de troca entre sujeitos. O(a) atuante, que é responsável pelo evento em si, que é educado e preparado para instaurar o jogo, e o espectador (a), cuja responsabilidade está em estabelecer a relação frutiva, no sentido de um processo criativo, individual e imaginário, que penetre a obra com uma leitura.”¹⁵²

Mas teatro é mais do que diversão, é mais do que espetáculo. Mais um aspecto importante de integração através do teatro é o resultado final, não como peça apresentada a público, mas naquela parte que “se leva para casa” depois, como reflexão para quem assiste, como atitude para quem dele participa. Na opinião de Contin,

“Se inserido na sociedade o teatro deveria poder agir sobre a sociedade, devolver esperança, felicidade, consciência, coletividade, remover as pessoas da solidão individualista na qual todos estamos nos fechando cada vez mais: isto apenas o teatro ainda pode fazer. É o seu campo de ação, é a direção para mim na qual a pesquisa teatral deveria se mover se não quer ver morrer o teatro.”¹⁵³

E essa reflexão, a atitude, que pode agir sobre a sociedade da forma que sugere Contin, pode começar na sala de aula, quando levamos para os exercícios situações semelhantes àquelas encontradas em nossa vida, no meio em que vivemos. Quando transportamos essas situações para o palco, nos envolvemos com elas e buscamos soluções, sem as conseqüências de vivenciá-las de fato, no dia-a-dia. O aluno Iz, quando perguntado na entrevista sobre as aulas de teatro, ele respondeu que essas aulas o fazem “Refletir um pouco mais das outras

¹⁵² Rita Gusmão, *Espectador: Suporte interferente na Arte Cênica Contemporânea*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 257

¹⁵³ “Se inserito nella società il teatro dovrebbe poter agire sulla società, ridare speranza, felicità, consapevolezza, collettività, togliere la gente dalla solitudine individualistica in cui tutti quanti ci stiamo chiudendo sempre di più: questo solo il teatro può ancora farlo. È il suo campo d’azione, è la direzione per me in cui la ricerca teatrale dovrebbe muoversi se non vuole vedere morire il teatro.” (CONTIN, 2003, p. 227)

coisas que eu penso, não ficar só numa coisa só, pensar num todo e... num grupo assim.”¹⁵⁴. Refletir a vida enquanto se faz teatro. “O Jogo Dramático apresenta-se, também, como um instrumento de análise do mundo: as situações quotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar de novo.” (DESGRANGES, 2006, p. 95). Nestas aulas os fatos da vida se transformam em experiência, em matéria-prima para uma ação onde erros não devem gerar condenação.

Hoje em dia é muito comum se ouvir frases como “de triste já basta a vida” e “para ver desgraça eu não sairia de casa”. Acredito que esse tipo de comentário seja responsável por uma grande alteração estética sofrida pelo teatro nos últimos tempos. Grande parte dos espetáculos mais comerciais se resume a textos de riso fácil, repletos de palavrões e aspectos preconceituosos da nossa sociedade, ridicularizando grupos de pessoas através do estereótipo, como gays, gordos, feios, loiras, sogras, entre outras categorias.

Outra vertente dos espetáculos modernos ainda segue a linha da vanguarda teatral, repleto de simbolismo e utilizando uma linguagem de difícil compreensão. Parece o famoso “ou oito ou oitenta”, ou muito popular ou muito elitizado. Um muito fácil outro muito difícil de ser compreendido. Todas as vertentes do teatro têm a sua função e não está em questão nesta pesquisa a eficácia dos gêneros teatrais, apenas mencionei o fato para observar que há uma tendência em afastar o teatro da realidade, seja como linguagem, seja como tema. Sei que mesmo os teatros mais absurdos ou intelectualizados têm uma relação com a realidade, mas normalmente uma boa parte do público não se sente representado, não se identifica com o que vê, simplesmente porque não conseguem compreender o que assistem. Quanto a isso, Sontag nos diz que:

“Não é verdade que todos querem um entretenimento que lhes ofereça uma fuga da sua realidade. Em Sarajevo, como em toda parte, há um bom número de pessoas que se sentem revigoradas e consoladas quando o seu sentido de realidade é sustentado e transfigurado pela arte.” (2005, p. 384)

As experiências pessoais que estamos deixando de lado no teatro comercial, ainda se tornam importantes dentro da escola, como instrumento de debate, pesquisa e reflexão. Em uma das oficinas teatrais de que eu participei na Itália, de Criação Cênica, o professor propôs que cada aluno criasse uma cena de até quatro minutos utilizando como tema o número sete. Dentre os diversos alunos da oficina, surgiram todos os estilos de cena possíveis, do drama a comédia, dos temas realistas aos completamente fantasiosos. Após a apresentação de todos, os

¹⁵⁴ Apêndice K.

alunos selecionaram os sete trabalhos mais interessantes e criaram coletivamente um espetáculo, para a apresentação em público. Desgranges nos diz que

“Para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo. Ao confrontar-se com a própria vida, nesse exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre aspectos de sua história e os confronta com a narrativa, chocando os ovos da experiência e fazendo deles nascer o pensamento crítico.” (2006, p. 24)

O interessante desta experiência é que esse resultado final foi uma peça muito aplaudida e que contava com temas extremamente atuais no momento de sua apresentação. Os alunos ligaram as pequenas cenas criando um ambiente comum a todas¹⁵⁵, um hospital, onde as comédias e dramas se intercalavam representando a realidade do momento que, como diria o dito popular, “seria cômico se não fosse trágico!”. Naquele momento o país passava por uma forte crise hospitalar a qual protagonizava os noticiários locais. Para o professor Bernardi, “Contar e representar a própria história e aquelas dos outros, fiéis ao documento ou livres na imaginação, servem para compreender, construir e realizar a própria identidade e aquela do grupo ou comunidade a qual se pertence.”¹⁵⁶

O mais importante nestes tipos de experiência é a realização do grupo, como um conjunto, as relações que se estabelecem durante o processo na busca por soluções aos problemas que surgem a cada passo da criação. O grupo só existe enquanto trabalha unido e é a consistência dessas relações dentro do grupo que podem determinar o sucesso ou o fracasso do trabalho a ser realizado.

No item a seguir apresento algumas propostas que considero importantes que sejam desenvolvidas durante as aulas curriculares de teatro, com adolescentes do Ensino Médio, são elas: Jogos e oficinas teatrais, assistir a espetáculos e montar peças teatrais. Também desenvolvo uma explicação de cada um dos temas com as principais características e justificativas para a sua utilização em aula.

Tijolinhos Dourados - Propostas de trabalho

“Tudo pode ser usado para se apreender a linguagem do teatro: [...] Trata-se, portanto, de identificar no cotidiano da escola e da vida a

¹⁵⁵ As cenas que não apresentavam nenhum vínculo original com o tema *hospital*, foram adaptadas para poder serem encaixadas no enredo.

¹⁵⁶ “Raccontare e rappresentare la propria storia e quelle degli altri, fedeli al documento o liberi nell’immaginazione, servono a capire, costruire e realizzare la propria identità e quella del gruppo o comunità di appartenenza.” (BERNARDI, 2006. p. 71)

presença de uma materialidade específica ao fazer teatral, que não está restrita apenas ao domínio do texto e do diálogo.”¹⁵⁷

As aulas de teatro na escola podem seguir um programa diferenciado em cada local onde ela se realiza. Normalmente o professor tem a liberdade de criar o seu roteiro de atividades utilizando o que ele considera mais importante para os alunos naquele período. Poucas escolas impõem exigências a esses professores. A solicitação mais freqüente das escolas é a montagem de um espetáculo no final do período de atividades, mas já conheci professores que disseram terem sido repreendidos pela diretoria da escola por solicitar leitura complementar aos alunos. No CEFET Florianópolis, escola analisada nesta pesquisa, a professora afirmou ter a liberdade para criar o seu roteiro de acordo com as necessidades da turma, sem a obrigatoriedade de uma apresentação pública final, pois,

“A prática teatral, porém, não se resume a montagem de espetáculos. O exercício de teatro pode também ocorrer por meio de jogos de improvisação dramática, em que o participante brinca para aprender o prazer do teatro como elemento lúdico e conhecer os mecanismos que o constituem.” (DESGRANGES, 2003, p. 73)

De maneira geral, no Brasil, quando encontramos aulas de teatro nas escolas, estas são predominantemente aulas práticas. Na Itália a disciplina teatro, na escola, se refere à matéria teórica, quando é prática se chama *Laboratório Teatral*, o que significa que as duas matérias podem ser encontradas no currículo escolar.

Trabalhar com jogos de improvisação tem sido a atividade mais constante nas aulas práticas de teatro tanto no Brasil como na Itália. Quando essa atividade vem acompanhada de discussão sobre a situação, a coerência e a solução do fato apresentado ou mesmo sobre as técnicas utilizadas, tal recurso se transforma em um importante aliado da educação e da descoberta de si mesmos realizada pelos alunos.

Para Desgranges,

“A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo.” (2006, p. 88)

Sendo colegas, que já se conhecem das demais atividades escolares, que realizaram juntos atividades físicas, de entrosamento, confiança, descontração, os alunos aprendem a

¹⁵⁷ Carmela Soares, *A Criação das Pequenas Formas na Sala de Aula*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 278.

adquirir uma confiança nos parceiros. Eles estão aprendendo juntos e as críticas recebidas neste momento, normalmente são construtivas e enriquecedoras para o processo. Desta forma os estudantes vão aprendendo também a ouvir esses comentários não como ofensa pessoal, mas como a colaboração de um amigo, que deseja auxiliar no desenvolvimento do processo. Claro que existem situações que fogem do controle, pessoas que tentam rebaixar os colegas durante as atividades, porém, na minha experiência, foram fatos muito raros e isolados. Um aluno médio¹⁵⁸ de teatro se sentiria constrangido em utilizar um momento tão importante da aula para menosprezar ou humilhar um colega de turma. Como diz Arendt, “Não se deve aprender com os erros, mas sim, refletindo sobre a situação.” (2002, p.234) E esse momento das aulas é o espaço para a reflexão sobre o que foi realizado durante as atividades e também nas nossas atitudes fora da escola, retratadas durante a atividade teatral.

Para que essas atividades tenham um resultado satisfatório, é importante que o coordenador da atividade, no caso o professor, esteja muito atento para as ações e reações do grupo, porém, sempre lembrando de se manter numa posição de colega dos demais, para que os alunos se sintam a vontade para realizar os comentários, expressar as sensações, sem medo de repreensões. Neste momento não existe certo ou errado, existe sim um processo, que terá um resultado melhor e mais rico, se puder contar com a colaboração de todos os participantes.

Os jogos, as atividades corporais que precedem a prática teatral, tendem a ser unanimidade entre as técnicas realizadas em aulas de teatro. A montagem de espetáculos costuma ser freqüente, porém não obrigatória, mas outra proposta que ainda tem sido pouco utilizada na prática, embora defendida por vários pesquisadores, é a observação de espetáculos teatrais, como parte das atividades realizadas na escola. Por diversas razões que vão desde a falta de tempo até questões financeiras, a observação de peças do circuito comercial ou experimental da cidade, não tem sido incentivada na maioria das escolas.

Algumas instituições contornam esse problema montando espetáculos para que os demais alunos assistam. Não são peças comerciais, mas é o que se pode oferecer aos estudantes no momento, “deste modo, o trabalho com os grupos cumpre também outra função muito importante: a de levar o teatro para o ambiente escolar, estimulando a sua

¹⁵⁸ Existem vários tipos de alunos de teatro, aqueles de cursos particulares, de aulas oferecidas na escola, alunos de curso superior de Artes Cênicas, entre outros. Posso dizer que o perfil do aluno varia um pouco de acordo com o tipo de curso que ele realiza, podendo haver uma diferença realmente grande nas características finais do grupo. Quando falo em *aluno médio*, neste momento, me refiro ao perfil geral do aluno que freqüenta aulas de teatro na escola. Este estudante normalmente não tem interesse em menosprezar os colegas já que, na sua maioria, não pretende seguir o teatro como profissão. Ele costuma valorizar o grupo e procura incentivar as manifestações dos companheiros de turma.

apreciação.”¹⁵⁹. Tal atitude procura sanar uma deficiência na educação teatral, a falta de oportunidade para apreciação de espetáculos, mas tem também os seus contras. Um espetáculo montado por alunos, que em grande parte não almejam se tornarem atores profissionais, pode apresentar determinados pontos fracos, artisticamente falando, em comparação com as obras profissionais, o que não significa que tenham sido mal feitos, ao contrário, geralmente são resultado de muito trabalho e dedicação por parte dos alunos. Assistir a essas peças é importante, mas ter a oportunidade de apreciar espetáculos profissionais também faz parte do aprendizado teatral.

De qualquer forma, “*É tarefa do educador ‘abrir o olhar’ do educando para perceber e apreciar o fazer teatral e ter acendido a teoria e suas implicações para melhor entender o mecanismo de determinado espetáculo*”¹⁶⁰, incentivando a apreciação de espetáculos tanto na escola como fora dela e capacitando os estudantes para a compreensão crítica e reflexiva do fato que será presenciado no teatro.

Nas subseções a seguir, procuro enumerar algumas sugestões de linhas de atividades a serem realizadas com os alunos nas aulas de teatro, segundo a minha observação e a minha experiência como aluna e professora de teatro.

No primeiro item leremos um pouco sobre os jogos que podem ser realizados com os alunos, principalmente os jogos de construção de cenas e de improvisação. No segundo, abordaremos a apreciação de obras teatrais e no terceiro momento, as montagens de espetáculos pelos alunos que participam das aulas.

Os Elos da Corrente - Oficinas Teatrais e Jogos Dramáticos

“O objetivo de fundo do jogo dramático era então mais radical e era aquele de restituir aos adolescentes a livre expressão como forma primária e necessária de comunicação e de relações entre os homens”¹⁶¹

Um dia desses, fui até a cozinha para preparar o almoço. No momento moro na casa de minha mãe, onde moram também irmãos, sobrinho, cunhada, uma verdadeira casa da mãe

¹⁵⁹ Andréia Fernandes de Andrade, *A Prática Teatral no ensino Médio: A Experiência do colégio Manoel Novaes* In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2006, p. 111

¹⁶⁰ (grifo do autor) Robson Rosseto, *Pedagogia do Teatro: Questões sobre Recepção* In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2006, p. 145

¹⁶¹ “L’obiettivo di fondo del gioco drammatico era però più radicale ed era quello di restituire ai ragazzi la libera espressione come forma primaria e necessaria di comunicazione e di relazione tra uomini.” (BERNARDI, 2006, p. 44)

Joana. Normalmente sou eu que cozinho para toda a trupe e dessa forma, no dia anterior já costumo ter uma noção do que farei na refeição do dia seguinte. Porém esse dia ocorreu algo inesperado. Na noite anterior o congelador teve um problema e descongelou todo o seu conteúdo, de forma que minha mãe, para não estragar a comida, cozinhou algumas coisas. Quando cheguei, na manhã seguinte, sem saber do ocorrido, me deparei com uma grande panela cheia de mandioquinha cozida. Não estava nos meus planos! Não combinava com o almoço que eu havia planejado. O que fazer? Ignorar a panelada e manter a programação? Acrescentar as mandioquinhas no cardápio mesmo sem combinar com o resto do *menu* ou improvisar uma alternativa “C”, criando uma nova opção, baseada na existência das mandioquinhas?

Bem, toda esta introdução foi colocada aqui para ilustrar como a necessidade de improvisar é uma constante em nossa vida. Quantas vezes fizemos um planejamento minucioso de alguma coisa e tivemos de alterar subitamente porque aconteceu algum fator de última hora que mudou todas as variantes previstas? Isso não acontece apenas na cozinha, mas é freqüente também no trabalho, nos estudos, esporte e em todos os setores de nossa existência e, nas aulas de teatro, a improvisação vira matéria e faz parte dos jogos que são realizados com os alunos.

Na escola e também em grupos teatrais, a atividade mais comum em todas as partes estudadas por prática ou bibliografia, são os jogos. Existem diversos tipos de jogos que costumam ser utilizados tanto em aulas de teatro, como na preparação de grupos para a montagem de espetáculos. Para Facchinelli, na escola “O único esquema de trabalho possível é o de oficinas, no qual a principal característica é, para procurar evitar o risco de fazer os adolescentes caírem na síndrome do protagonismo, a *coralidade* do trabalho de grupo”¹⁶². No caso o professor se refere a oficinas de teatro do tipo de aula prática desenvolvida nas escolas, onde o trabalho teatral realizado não pode ser considerado nem amador nem profissional, estando mais próximo dos trabalhos de pesquisa teatral, caracterizado por um estímulo interior, uma grande vontade de se exprimir, que muitas vezes é difícil de ser encontrada nos teatros profissionais. E com relação à *coralidade* a que ele se refere, trata-se do trabalho em equipe, em que cada um faz a sua parte para atingir um uníssono final.

As aulas de teatro, que no Brasil quase sempre se enquadram no tipo de oficinas sugerido pelo professor Facchinelli, normalmente começam com algum tipo de aquecimento

¹⁶² “L’unico schema di lavoro possibile è il laboratorio, la cui caratteristica principale è, per cercare d’evitare il rischio di far cadere i ragazzi nella síndrome del protagonismo, la corality del lavoro di grupo.” (Claudio Facchinelli, *Laboratori Teatrali nelle Scuole Superiori* In BERNARDI et al., 1998, p. 118)

de corpo e voz. Nessa parte da sessão é comum a utilização de técnicas como alongamentos. Porém as atividades corporais estão diretamente ligadas à capacidade de integração e coesão do grupo e é nessa parte da aula que começam a aparecer os primeiros tipos de jogos, pois, “o primeiro e principal objetivo das oficinas teatrais é a formação do grupo”¹⁶³. Trata-se de atividades físicas, muitas vezes inspiradas em brincadeiras infantis, muito eficientes no aquecimento físico dos atores. A vantagem desse tipo de jogo sobre os exercícios simples individuais, no melhor estilo academia de ginástica, isto é, cada um por si, é que com esses jogos os participantes já começam a interagir. A maioria dessas atividades é realizada em equipe, já incentivando e valorizando o trabalho em grupo, fundamental ao desenvolvimento da prática teatral. Também é nesse momento da aula que os alunos vão desenvolvendo a confiança nos companheiros, imprescindível para as demais atividades.

Após a parte corporal e de integração, normalmente se passa aos jogos de improvisação, em qualquer uma de suas variantes que pode ser do Jogo Dramático ou jogo teatral em suas versões francesas, americanas, britânicas, ou ainda alguma outra menos conhecida. “Os jogos de improvisação, em suas diferentes vertentes, precisam ser considerados como prática teatral, em que se aprende, pois, a fazer, a ver e a gostar de teatro a partir da própria experiência com esta arte.” (DESGRANGES, 2006, p. 91), que é uma vivência extremamente prazerosa. Esse tipo de jogo, no qual são criadas cenas de improviso sobre um tema previamente estabelecido ou não, são unanimidade na preferência dos alunos entrevistados¹⁶⁴ e prática constante em todas as aulas de teatro, independente da instituição onde acontece ou do nível dos praticantes.

Os jogos que se baseiam na improvisação proporcionam aos alunos a possibilidade de entrarem em contato com as técnicas mais elementares do teatro, familiarizarem-se com a linguagem utilizada e provarem a experiência de uma apresentação, sem a formalidade ou a tensão de um espetáculo concluído. É uma forma descontraída de aprender teatro e uma oportunidade para começar a lidar com a própria expressividade.

Soares afirma que

“Enquanto abordagem metodológica do ensino do teatro na escola, uma pedagogia do jogo teatral tem como fundamento básico desenvolver o olhar estético do aluno sobre o momento presente e, conseqüentemente, estimular a leitura da teatralidade confeccionada em sala de aula.”¹⁶⁵

¹⁶³ “Il primo e principale obiettivo del laboratorio teatrale è la formazione del gruppo.” (BERNARDI, 2006, p. 85)

¹⁶⁴ Apêndices I ao L.

¹⁶⁵ Carmela Soares. *A Criação das Pequenas Formas na Sala de Aula*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 278

E, como atividade escolar, pode-se utilizar esse tipo de trabalho tão apreciado pelos alunos para que, além da teatralidade, os alunos aprendam a observar o momento presente e as situações cotidianas, que muitas vezes nos passam despercebidas. Isto é, no momento em que começamos a falar de determinado assunto, começamos a prestar mais atenção nas coisas que estão relacionadas a ele. Observamos, improvisamos sobre a situação, mostrando nossos pontos de vista, debatemos com os colegas e começamos a pensar de que forma posso, com o meu olhar estético, participar mais ativamente dessa situação.

Quando realizamos jogos de improvisação com os alunos, estes se revezam na função de atores e espectadores. De participantes ativos a observadores críticos. Também podemos aprofundar ainda mais essa troca de papéis com técnicas do Teatro do Oprimido, de Boal, nas quais um dos espectadores interrompe a cena em momento crítico e substitui um dos atores, colocando em prática a sua visão sobre o assunto que está sendo abordado. Para Boal,

“Quando é o próprio espectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível como só ele pode fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um intérprete que, traduzindo, trai. Impossível não fazê-lo.” (1996. p. 22)

Com a prática de tais técnicas o aluno começa a desenvolver confiança em si mesmo. Esta confiança é necessária para que ele possa se levantar do anonimato de seu lugar e revelar a sua opinião na prática. Segundo Boal, esse tipo de treinamento auxilia os participantes a tomarem uma atitude mais participativa também em suas vidas.

Porém as atividades de improvisação não se servem unicamente de fatos da vida dos participantes para serem desenvolvidas. Considero importante para os alunos terem acesso a espetáculos profissionais realizados no período, assim como as estéticas de outros tempos, como a *Commedia dell'Arte*, teatro Elisabetano ou Grego. Todas essas formas de se fazer teatro têm sua importância na história e valem ser conhecidas, até mesmo para que os estudantes tenham propriedade nos trabalhos que irão realizar. Porém devemos lembrar que

“Permitindo a exploração e a descoberta do processo dramático, os jogos improvisacionais não impõem uma estética e não reproduzem, necessariamente, as formas do teatro tradicional, encarregando-se, ao contrário, de interrogá-las, subvertê-las, exagerá-las, às vezes até mesmo negá-las, propondo, assim, um questionamento permanente dos espetáculos contemporâneos.” (DESGRANGES, 2003. p. 75)

Trata-se de conhecer para poder transformar, criar em cima, brincar de forma séria com o fazer teatro. Os jogos de improvisação não possuem regras pré-estabelecidas. Elas podem variar de uma atividade para a outra e podem comportar a criatividade do grupo para a alteração de qualquer padrão estético atual. Este tipo de atividade desperta a criatividade e o

senso de colaboração do grupo. E é também nesses exercícios que percebemos hábitos e costumes às vezes nem tão sutis, dos alunos, como por exemplo, a dependência televisiva, a tendência a procurar válvulas de escape simplificadas, como as drogas; criando assim uma chance de aprofundar o debate e conduzir os alunos a reflexão. Estes jogos são a expressão das emoções e questionamentos dos alunos e não precisam ter uma lógica exata, basta que se mantenham dentro da proposta do jogo, a qual varia de acordo com o objetivo traçado pelo professor. Neste sentido, Brecht nos diz que:

“Desde o primeiro exame, vê-se que a arte, para desempenhar seu dever – suscitar certas emoções, trazer certas experiências – não tem nenhuma necessidade de fornecer imagens justas do mundo, reproduções exatas de acontecimentos onde homens se encontram face a face. Atinge ela também seus efeitos através de imagens do mundo insuficientes, equivocadas ou caducas.” (1967, p. 134)

O conjunto dos jogos realizados com a turma, dos corporais aos de improvisação, como citado anteriormente, devem ser previamente programados pelo coordenador do processo (embora essa programação possa ser alterada de acordo com a resposta dos alunos), e organizados de forma coerente e clara, para que a linha de raciocínio se torne compreensível também para os alunos que os estão desenvolvendo. Tais técnicas podem seguir vários direcionamentos e abordar muitos temas, dos mais fictícios aos mais presentes em nosso cotidiano. Mas vale ressaltar que os jogos lidam diretamente com as relações e suas manifestações. Em nossa vida costumamos estar sempre muito atentos à linguagem verbal e não percebemos muito outros elementos de comunicação, que às vezes falam muito mais do que as palavras. No jogo teatral aprendemos a observar, ler e utilizar essas outras maneiras de se expressar tão frequentes e tão pouco compreendidas em nossas vidas normais:

“Desde que as relações quotidianas são percebidas em grande parte como comunicações verbais, as oficinas de teatro são o lugar onde, ao contrário, se estimula o mundo da comunicação não verbal: gestos, mímica facial, olhar, postura, vocalizações ou emissões involuntárias de sons, aspecto exterior, combinação, maquiagem, acessórios, comportamentos.”¹⁶⁶

Normalmente em aulas de teatro, após cada improvisação, ou uma série delas, costuma-se realizar uma avaliação, uma discussão com a turma, um debate sobre a técnica utilizada, mas principalmente sobre as soluções encontradas pelo grupo para a situação proposta. Neste momento se observa a coerência da linha de raciocínio dos participantes, se questiona a lógica, quando a proposta pede que ela exista, se fazem sugestões para o grupo e

¹⁶⁶ “Poiché le relazioni quotidiane sono percepite in gran parte come comunicazione verbali, il laboratorio teatrale è il luogo dove si stimola invece il mondo della comunicazione non verbale: gesti, mímica faciale, sguardo, postura, vocalizzazioni o emissioni involontarie di suoni, aspetto esteriore, abbigliamento, trucco, accessori, comportamenti.” (BERNARDI, 2006, p. 85)

também para cada um dos participantes. Os alunos sabem que no momento de improvisar muitas vezes as idéias fogem, mas ouvem atentos às críticas e, aos poucos, vão assimilando o que foi proposto pelos colegas. Ou então discordam da opinião pública e se colocam a defender o seu ponto de vista. O importante é que esse momento final é o ponto em que cada um dos participantes, independentemente do grupo, tem para se manifestar, expressar a sua opinião e discutir uma questão que pode ser familiar a todos, utilizando como base as suas experiências pessoais.

Para Desgranges,

“A avaliação é etapa fundamental do processo de aprendizagem da atuação, já que, neste momento, os diversos aspectos da técnica teatral, que foram experimentados (e suas descobertas), são discutidos pelos jogadores. Sentindo-se parte fundamental do jogo e compreendendo a sua importância no exercício, os jogadores na platéia se tornam observadores atentos e participantes ativos na resolução dos problemas e, portanto, no processo de aprendizagem do grupo.” (2006, p. 115)

Se para os alunos de teatro as atividades de improvisação são unanimidade, a grande preferência de todos os participantes, vale ressaltar que a avaliação final está incluída no processo e, em toda a minha experiência profissional, só encontrei uma aluna que questionou a importância de desses debates finais com a alegação de que eles seriam importantes apenas para os diretores e não para atores. Com todo o respeito à opinião da aluna, mas os demais estudantes costumam aceitar muito bem esse momento da aula participando ativamente quando estão na posição de público, ouvindo atentamente quando estão na posição dos atores e argumentando, quando se faz necessário. Trata-se de uma atividade que reflete uma situação real de nossas vidas: estamos constantemente sendo avaliados e, geralmente, por pessoas muito menos gentis do que os nossos colegas das aulas de teatro. Com este tipo de prática, vamos aprendendo que muitas vezes as críticas são construtivas e têm a intenção de auxiliar em nosso crescimento e rendimento. Saber ouvir críticas e relevar o que elas realmente têm de importante, levando a reflexão para as nossas vidas, é uma arte e também está sendo desenvolvida nesse momento das aulas.

No item a seguir abordo uma atividade que ainda é pouco trabalhada nas aulas de teatro, que é levar os alunos para assistir espetáculos teatrais. Inicialmente não pensava em incluí-la como proposta para as aulas, mas, no decorrer da pesquisa, observei o quanto ela é importante para o desenvolvimento dos alunos, dentro das atividades teatrais. Desta forma, apresento a seguir alguns argumentos para defender a utilização dessa prática também nas aulas de teatro que são oferecidas dentro das escolas.

O seu Olhar Melhora o Meu - Assistir a espetáculos

“A conquista da linguagem teatral pelo espectador implica o desenvolvimento de um senso estético e um olhar crítico – olhar armado, exigente, atento à qualidade do espetáculo, que reflete sobre os fatos apresentados e não se contenta em ser apenas o receptáculo de um discurso monológico, que impõe um silêncio passivo. A aquisição da linguagem teatral capacita o espectador a interpretar a obra, desempenhando uma efetiva participação no fato artístico e assumindo a autoria da narrativa apresentada, mantendo viva sua possibilidade de construção e reconstrução da história.” (DESGRANGES, 2003, p. 172)

A segunda sugestão de atividade que proponho para as aulas de teatro, levar os alunos para assistir a espetáculos teatrais, é uma prática não muito comum nas escolas. Confesso que mesmo eu, antes de começar a estudar para esta dissertação, não tinha me dado conta da importância dessa prática para os alunos, principalmente para aqueles que não têm a intenção de se tornarem atores profissionais. Foi depois de ler muitas opiniões sobre o assunto e observar mais atentamente a situação que fui me dar conta de que assistindo a outras peças, fora das trabalhadas na escola, os alunos estariam completando um processo de aprendizagem. As aulas de teatro que são dadas nas escolas quase nunca oferecem material teórico para ampliar a compreensão dos alunos sobre a atividade praticada. Se, além disso, ainda se fechar em seus próprios projetos, sem abrir para que os participantes possam conhecer o que está sendo feito fora dos portões da escola, será muito difícil que os estudantes consigam ter uma visão ampla do que realmente é o teatro e dos caminhos que ele pode percorrer.

O pesquisador Rosseto comenta que “*As instituições escolares não privilegiam, na sua maior parte, saídas regulares para assistirem a espetáculos teatrais*”¹⁶⁷, e, na maioria das vezes, também não leva espetáculos até a escola, para que sejam assistidos pelos alunos. O autor ainda completa o seu raciocínio observando que o teatro praticado nas escolas não costuma seguir as tendências culturais e que, normalmente, quando acontece das escolas levarem os alunos ao teatro, os professores não se sentem capacitados para discutir com os seus estudantes o que foi visto, talvez porque eles mesmos não tenham o hábito de assistir a espetáculos teatrais.

¹⁶⁷ (grifo do autor) Robson Rosseto, *Pedagogia do Teatro: Questões sobre Recepção*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2006, p. 145

Teatro é ação viva, só existe no momento em que acontece, e cada apresentação é diferente e única. Não existe **uma** obra final já que é um processo em constante mutação. O mesmo espetáculo que ontem foi um sucesso, hoje pode ser um fracasso. Isto porque muitas são as variantes que interferem no resultado, a cada nova aparição. Um ator resfriado pode interferir na concentração de todo o resto do grupo, afinal, é um trabalho em equipe. Mas uma das variantes mais importantes na determinação do sucesso ou fracasso é o observador, o público que, historicamente, tem uma participação ativa no desenrolar da peça teatral.

Para Desgranges, “O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador.” (2006. p. 28), o que significa dizer que o espetáculo teatral só se realiza, com a observação atenta do espectador. Porém a arte não se conclui nesse momento, porque esta pessoa que assistiu ao espetáculo vai para casa e, se a obra a intrigou, ainda continuará pensando no que assistiu e levará consigo sempre uma reflexão sobre esse espetáculo. Desgranges ainda completa dizendo que “O fato artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral. [...] a contemplação é algo ativo, que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística.” (2006. p.28/29)

Claro que é importante que os alunos assistam aos espetáculos montados pelos colegas de escola, ou mesmo de outras escolas, assim como também é interessante assistir a montagens experimentais de grupos amadores. Porém, deve se incentivar os alunos, facilitar-lhes o acesso a assistir também a espetáculos profissionais, nos quais a dedicação da equipe costuma ser muito maior do que nos casos anteriores. Isso não significa que as montagens profissionais necessariamente sejam melhores do que as amadoras, mas vale considerar que elas são as referências atuais do teatro na região. De qualquer forma, independentemente do caso, para que tais experiências sejam mais bem aproveitadas, é bom que os alunos já possuam certa compreensão da linguagem e dos símbolos teatrais. É realmente enriquecedor realizar debates no final das peças, assim os alunos podem compreender o processo de criação e se inspirar para as suas atividades, além de refletir mais sobre a obra que acabara de presenciar. Desta forma, a observação de obras teatrais vem complementar o processo educativo das aulas de teatro realizadas na escola, como nos revela Desgranges:

“Assim, a ida ao teatro aliada à prática do Jogo Dramático em oficina, aprimora nos participantes tanto a apreciação estática, formando-os enquanto espectadores, quanto à capacidade expressiva, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos cada vez mais apurados.” (2006, p. 96)

O processo completo de aprendizagem das técnicas teatrais deve passar por todas as instancias do teatro, deve conter um ensinamento em cada fase do processo, principalmente nas mais importantes. Com certeza estar em cena é um fator preponderante nas aulas, aprender a lidar com a ansiedade e a adrenalina de uma apresentação. O processo de montagem com todas as suas nuances é uma experiência inigualável para os alunos. Porém, como citado anteriormente, o evento teatral não existe sem o público e então, por que os alunos não passam também por essa etapa do aprendizado? Por que conter o processo justo na fase final? Também temos de aprender a ser observadores, para conseguirmos compreender melhor o nosso papel no palco e também na vida.

Tanto nos exercícios de aula quanto nos espetáculos profissionais, “A atitude última do evento teatral se opera no âmbito do espectador, [...] se este não empreender o papel autoral que lhe cabe, o fato artístico não terá efetivamente acontecido.” (DESGRANGES, 2006, p. 37). O que significa dizer que o teatro precisa de um observador para existir de fato, mas não aquele do tipo passivo, que se cala. O público que nos interessa em todos os casos é aquele que assiste e reflete sobre o que viu, que reage aos estímulos lançados durante o espetáculo ou exercício e que, no mínimo, vai continuar pensando o que aquilo tudo acrescentou na sua vida.

A reflexão sobre os eventos teatrais, sejam resultados de trabalhos escolares ou grandes espetáculos comerciais, provavelmente virá acompanhada de alguma observação mais aguda em nossa própria vida. Isto é, aprendemos a observar, refletir e participar de peças teatrais e esse aprendizado pode ser expandido para as nossas atividades diárias, ensinando-nos a observar, refletir e participar da vida de nossa sociedade. “Assim, não estamos diante das coisas do mundo como meros espectadores, mas *entre* as coisas, interagindo com elas.” (CARMO, 2000, p. 47)

A observação crítica e reflexiva das obras teatrais deve ser incentivada pelos professores, pois não basta ir ao teatro por obrigação, porque a professora mandou. Devemos entrar na sala de espetáculos com a mente aberta para adquirir algo de novo, mas também prontos para questionar caso encontremos algo que não nos convence ou que não consideramos válido. Devemos ter atitude quando debatemos sobre o espetáculo, mas também na entrada, quando nos dispomos a compreender o que vai acontecer, Brecht dizia que “o público geralmente pendura o cérebro na sala de entrada, junto com o casaco.” (1967, p. 44). Não queremos ser um público sem cérebro, mas sim um tipo de espectador participativo e consciente, que não engole simplesmente o que foi dito só porque o ator é importante, mas que tem condições e coragem para contestar e até mesmo não gostar de algo que lhe foi

apresentado. Ou então gostar e aplaudir em pé, mas tendo compreendido o porquê de estar tão satisfeito com o que viu. O teatro deve ser consciente em todas as suas instâncias.

Na última parte deste capítulo abordarei um outro aspecto controverso, que no início desta pesquisa eu considerava muito delicado de ser desenvolvido em aulas do Ensino Médio. Durante o período de estudos a minha idéia sobre a questão de montar espetáculos sofreu uma sensível alteração que relato a seguir.

Fiat Lux - Montar espetáculos

“O chamado espetáculo final é simplesmente o êxito visível, aquilo que aparece, aquilo que vem na superfície de um percurso que foi realizado pelos estudantes.”¹⁶⁸

Esta última proposta de atividade a ser realizada com os alunos das aulas de teatro do Ensino Médio também não é realizada por todas as escolas que oferecem a matéria, mesmo sendo, em muitas escolas, a única exigência feita ao professor de teatro.

Embora ainda não considere que a montagem do espetáculo deva ser obrigatória quando esta disciplina faz parte do currículo escolar, confesso que este era outro aspecto ao qual eu era muito fechada quando iniciei os estudos para o mestrado, isto é, eu era contra a montagem de espetáculos nas escolas e vou justificar o meu pensamento anterior, embora eu já tenha conseguido compreender a função das montagens cênicas com os alunos do Ensino Médio.

Um dos principais motivos que me levavam a ter um posicionamento contrário as peças teatrais realizadas na escola era a falta de tempo oferecida para a matéria. E registro que ainda considero esse fator. A questão é que, ou você ensina alguma técnica ou se preocupa em montar um bom espetáculo. Com o tempo de cada aula e a frequência das aulas, considerava inviável realizar as duas atividades – ensinar técnica e montar a peça – durante um ano letivo, a maior probabilidade é de que nenhuma das duas ficasse bem feita. Hoje, com um pouco mais de experiência na área de direção teatral e uma maior observação de processos educativos teatrais, já considero viável, apesar do pouco tempo, mas é sem dúvida um trabalho difícil de ser realizado e que requer um profissionalismo e preparação do professor.

Outro fator é a obrigatoriedade que algumas matérias impõem aos professores de teatro, de montar espetáculos para cada festinha realizada na escola. Este sim, ainda considero

¹⁶⁸ “Il cosiddetto spettacolo finale è semplicemente l’esito visibile, ciò che appare, ciò che viene in superficie di un percorso che hanno fatto i ragazzi.” (Claudio Facchinelli *Laboratori Teatrali nelle Scuole Superiori* In BERNARDI et al., 1998, p. 119)

inviável pela limitação de tempo. Esta proposta contém dois grandes riscos, o primeiro é de cair em estereótipos superficiais sobre os temas abordados – pais, mães, natal, páscoa, casamento caipira – sem dar muita oportunidade aos participantes de refletirem sobre o que estão representando.

O segundo risco é o de querer ser muito didático. O problema disto, segundo Brillhante, é que este tipo de teatro se esqueça de ser teatro e decida servir prioritariamente à educação:

“Sem diversão, esse espetáculo nos remete a um tom pejorativo do didático no teatro, que aqui será denominado como ‘didatismo’. Didatismo é um termo recorrente usado por vários autores com uma conotação negativa ao didático. No didatismo, o espetáculo perderia características que lhe são fundamentais a fantasia, para assumir uma função de ‘aula disfarçada de teatro para crianças’, assim, sem ação, não consegue ser nem um bom espetáculo, nem uma boa aula.”¹⁶⁹

Agora a razão mais importante para a minha antiga rejeição a montagem de espetáculos com os alunos de escolas, é a inflamação do ego acarretada pelo sonho do palco. Muitos artistas profissionais caem nesse tipo de vislumbre e acabam prejudicando todo o processo, considerando-se superiores aos colegas de trabalho, o que desvirtuaria todo o objetivo da realização das aulas de teatro na escola, pois corrompe a consciência de grupo que deve ser desenvolvida durante o trabalho. E como o primeiro curso de teatro ao qual participei, fora da escola, foi longo e não teve apresentação no final, considerava desnecessário esse tipo de atividade nas aulas. Achava que os alunos primeiro deveriam aprender bem as técnicas, a apresentação não seria fundamental. Atualmente já me considero bastante flexível quanto a essa questão.

Claudia Contin que realiza um trabalho de teatro com pessoas que possuem dificuldades de locomoção, na província de Pordenone, na Itália, nos diz que

“Este super eu de querer ser bom, de querer ser aprovado, de querer ser aceitado e protagonista, é uma coisa perigosa para os artistas profissionais, imagina o quanto pode ser perigoso para os portadores de cadeiras de rodas que possuem uma fome de resgate social ainda mais legítima e motivada.”¹⁷⁰

E também o meu medo a esse respeito era justificado, pois tive a oportunidade de observar um grupo de teatro se deteriorar por comportamentos desse tipo, chamados também

¹⁶⁹ André Brillhante, *O Conhecimento em Jogo no Teatro para Crianças*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 270.

¹⁷⁰ “Questo super-io del voler essere bravo, del voler essere approvato, del voler essere accettato e protagonista, è qualcosa di pericoloso per gli attori normali professionisti, figuriamoci quanto pericoloso può essere per portatori d’handicap che hanno una fame di riscatto sociale ancora più legittima e motivata!” (CONTIN, 2003, p. 222)

de *estrelismo*. Também, já na faculdade, vi alunos que nunca tinham feito teatro se transformarem em pessoas insuportáveis, tamanha inflamação do ego, após terem recebido meia dúzia de elogios.

Ainda considero perigosa a questão do ego “inflado” e acho que é um grande desafio para os coordenadores da atividade teatral, saber desenvolver um processo educativo sem deixar acontecer esse tipo de situação, mas isso faz parte do trabalho de cada professor.

Atualmente concordo com Desgranges, quando diz que “A montagem de espetáculo não é o objetivo principal. [...] O trabalho não se desenrola com a expectativa voltada para um resultado final” (2006, p. 99). Ainda considero o processo muito importante, o que vai de acordo com a opinião da professora do CEFET, que monta espetáculos com algumas turmas apenas, dependendo do aproveitamento e das condições em que as aulas foram desenvolvidas. O espetáculo não é uma obrigatoriedade, uma meta que se deve alcançar a qualquer custo, mas pode surgir durante o processo e é importante quando ele acontece. É muito bom saber que, após todo o ano de trabalho, tem-se um ponto aonde chegar. Esse fato sem dúvida traz um grande conforto e satisfação para os participantes da atividade teatral.

Como foi mencionado anteriormente, no Brasil o espetáculo final é a exigência mais freqüente das escolas com relação às aulas de teatro. Embora muitas vezes o produto final dessa disciplina, tanto curricular como extracurricular, seja a montagem de uma peça teatral, essa não é uma prática obrigatória nas escolas.

Por outro lado, lá da outra parte do oceano, na Itália, o Professor Bernardi considera realmente muito importante a realização do espetáculo e afirma que

“Para o teatro social os produtos são um elemento não secundário, mas fundamental, tanto quanto a oficina. [...] O fechamento total das oficinas ao externo do grupo cria uma espécie de sentimento sectário, um complexo de superioridade, de separação e de aristocracia, para o qual só a poucos eleitos é reservado o reino dos céus, enquanto todos os outros devem permanecer nas escuridão.”¹⁷¹

Quando o professor menciona o fechamento total da oficina, se refere a realizar as atividades sem nunca expor os alunos para a apreciação de pessoas externas ao grupo. Desta forma, os produtos realizados durante as aulas seriam apreciados apenas pelos demais colegas, colocando-os em uma posição privilegiada, os únicos a ter acesso às apresentações.

¹⁷¹ “Per il teatro sociale i prodotti sono un elemento non secondario, ma fondamentale, tanto quanto il laboratorio. [...] La totale chiusura dei laboratori all'esterno del gruppo crea una specie di sentimento settario, un complesso di superiorità, di separatezza e di aristocrazia, per cui solo a pochi eletti è riservato il regno dei cieli, mentre tutti gli altri devono restare nelle tenebre.” (BERNARDI, 2006, p.95)

Um trabalho feito por eles e apenas para eles prejudicaria assim até o contexto social das atividades teatrais.

Porém, Bernardi ainda lembra que o espetáculo também pode gerar ciúmes, competição, rivalidade, entre os participantes e entre os grupos, o que era uma das minhas preocupações iniciais a esse respeito. Para evitar os efeitos indesejáveis relacionados, ele sugere que o produto não seja apresentado de forma tão espetacular, talvez uma performance, ensaio aberto, alternativas que levem os alunos a experienciar esse tipo de comunicação, mas sem tanta ênfase, diminuindo as conseqüências do produto.

Segundo Desgranges, “Enquanto integrante do grupo, o coordenador pode e deve participar das resoluções artísticas, mas sem sufocar as iniciativas e criações dos participantes.” (2006, p. 99). A participação do professor faz com que os alunos se sintam mais a vontade e menos controlados, como acontece nas outras matérias, eles se sentem um pouco colegas, portanto com mais liberdade para se expressarem. Mas esse coordenador deve permitir que os alunos tomem as iniciativas, decidam, pesquisem, discutam o que querem mostrar, apenas ajustando e coordenando os trabalhos. Desgranges ainda completa que “Torna-se relevante que as resoluções cênicas apresentadas no evento expressem de fato a investigação do grupo, e não surjam como resoluções únicas e exclusivas do coordenador.” (2006, p. 99). Significa que o produto, independente de ser uma peça teatral ou uma improvisação de classe, deve ser em sua totalidade, o resultado de um trabalho em equipe e não soluções impostas pelo professor ou diretor da escola.

No caso de se trabalhar com peças didáticas, como propõe Brecht, o enfoque educacional está na participação no espetáculo, no aprender fazendo. Neste caso, “As apresentações públicas da peça didática não constituem o seu objetivo último e nem o mais importante, o que não quer dizer que a peça não possa ser apresentada para uma platéia.” (DESGRANGES, 2006, p. 85 e 86)

Mas a proposta de nossos colegas italianos é que todo o processo seja definido diretamente pelos alunos participantes. O professor lança as idéias, o tema a ser pesquisado, talvez até uma visão da parte estética, mas pede para que os estudantes pensem, criem, improvisem em cima da idéia inicial, brincando com as situações. Os alunos recebem a idéia do professor e criam a cena, apresentam ao resto do grupo que debate, argumenta, sugere. E então, com a turma inteira ou em pequenos grupos, esta idéia vai sendo aperfeiçoada, complementada com novos elementos e pontos de vista dos outros colegas, até chegar ao produto final, que será apresentado para pessoas externas ao grupo.

Para Claudia Contin,

“O texto [...] é encontrado através das ‘improvisações’ dos participantes: não foi apresentado a eles como um ‘texto escrito’, mas ao contrário, ele chega através dos recursos do ‘texto oral’. A oralidade, o conto direto, as técnicas de envolvimento pela improvisação, revelam-se instrumentos eficazes para estimular também no campo da verbalização os recursos latentes dos participantes. A oralidade, por outro lado, durante muito tempo foi o único modo para transmitir o texto na cultura popular ou na cultura social. Ainda hoje a transmissão oral de um texto revela uma eficácia comunicativa e de fixação mnemônica que o texto escrito não é capaz.”¹⁷²

Desta forma, os alunos participam de todo o processo de criação, desde antes da existência de um texto, que, no caso, será desenvolvido por eles. Alguns pais¹⁷³ questionam esse tipo de procedimento que estimula o trabalho criativo dos participantes ao invés de partir direto para um texto já escrito e conceituado. Muitos desses pais, influenciados talvez pelo modelo britânico, que graças a televisão se tornou o mais conhecido exemplo de aulas de teatro nas escolas, esperam ver os seus filhos montando Shakespeare. Eles sentem certa decepção quando o coordenador das aulas incentiva a turma a criar a partir de temas da sua realidade. O que eles esquecem, é que o grande nome da dramaturgia inglesa, é a cultura deles, por isso é ensinado nas suas escolas, mas não é a nossa cultura, a nossa referência. Não quero dizer que não se deva trabalhar autores estrangeiros, mas como foi mencionado anteriormente, se for essa a escolha, que se procure traçar um paralelo entre o tema e a nossa característica cultural, ao menos realizar um debate com os alunos a respeito do assunto abordado. Ao invés de simplesmente importar uma estética europeia para as nossas produções, procurar dar preferência para os valores caracteristicamente nacionais.

Visto que as aulas de teatro nas escolas do Brasil ainda são uma proposta relativamente nova, em construção, e que a média dos brasileiros ainda não tem um amplo conhecimento sobre o teatro, ao contrário, alguns nunca tiveram contato com a arte, a escola se torna um espaço ideal para esse tipo de criação. Falamos de um processo mais experimental, mais próximo das propostas do teatro de vanguarda dos anos setenta, das criações coletivas, resultado das pesquisas de todos os integrantes. Cada um dos participantes tem a oportunidade de vivenciar todas as fases do processo, aprendendo um pouco em cada

¹⁷² “Il testo [...] è arrivato attraverso le ‘improvvisazioni’ dei partecipanti: non è stato presentato come ‘testo scritto’, bensì attraverso le risorse del ‘testo orale’. L’oralità, il racconto diretto, le tecniche di coinvolgimento per l’improvvisazione, si sono rivelati strumenti efficaci per stimolare anche nel campo della verbalizzazione le risorse latenti dei partecipanti. L’oralità, d’altro canto, è stato per lungo tempo l’unico modo per tramettere il testo nella cultura popolare o nella cultura sociale; ancora oggi la trasmissione orale di un testo rivela un’efficacia comunicativa e di fissazione mnemonica che il testo scritto non fornisce.” (CONTIN, 2003, p. 203)

¹⁷³ Na reunião de pais da escola onde o meu sobrinho faz a sexta série, esse foi o tema central das críticas a professora de teatro, que incentiva os alunos a criarem cenas ao invés de montar espetáculos de autores famosos, como Shakespeare.

uma delas. Até o texto final é resultado das improvisações e jogos de criação realizados pelo grupo e aperfeiçoados com a colaboração de todos. Como nos diz o professor Bernardi, o trabalho final é “fruto de um concreto trabalho de pesquisa expressiva, não o primado do sucesso artístico em detrimento das relações do grupo, mas o primado do percurso pessoal, de grupo e então, por contágio, da comunidade.”¹⁷⁴

Bernardi recomenda que, se utilizado um grande sucesso literário, que este seja desenvolvido pelos alunos e enquadrado, visualizado dentro da realidade de seus participantes. Porém, embora essa possa ser a proposta da atividade, na escola não se faz necessário trabalhar uma grande obra conhecida mundialmente. E também o resultado dos estudos dos alunos, a peça final, não precisa se transformar em um sucesso de público ou de crítica. Mas se tratado com a devida atenção em todas as fases do processo, esse espetáculo final certamente será um grande feito para os alunos que dele participarem.

Devemos prestar muita atenção porque pode até ser que, artisticamente falando, a peça apresentada por alunos de teatro de uma escola de Ensino Médio contenha erros e deixe um pouco a desejar se comparada com um trabalho profissional. Mas tal resultado não quer dizer que não houve empenho, paixão e dedicação por parte dos estudantes. Estes provavelmente trabalharam muito duro e o grande avanço obtido por eles durante o processo, nem sempre consegue ser percebido para quem observa apenas o produto final. Para Contin,

“A performance final, que se realiza no evento, não se baseia nem na espetacularização nem no divismo, pois o objetivo de tal experiência é compartilhar com o público um percurso feito junto. Inicia-se então um rito que se resolve no evento e permite ‘alargar o círculo da comunicação’¹⁷⁵

Da mesma forma que o teatro na escola não precisa se valer de grandes obras ou nomes das artes, também não deve procurar se comparar, nem na estética, nem na linguagem, com outros espetáculos que atualmente são mais populares e ‘mais fortes’ do que ele, como o cinema, a televisão ou grandes shows. Os alunos com pouca experiência teatral costumam se valer de uma linguagem televisiva, normalmente por falta de conhecimento. Eis então a função da escola, no que diz respeito ao ensino do teatro, de preencher essa lacuna. Também pode acontecer de um espetáculo utilizar de meios mais televisivos como uma proposta cênica ou uma crítica, mas nunca por falta de opção ou ignorância a respeito de outras linguagens,

¹⁷⁴ “frutto di un concreto lavoro di ricerca espressiva; non il primato del successo artistico a scapito delle relazioni del gruppo, ma il primato del percorso personale, di gruppo e poi, per contagio, della comunità.” (BERNARDI, 2006, p. 144)

¹⁷⁵ “La performance finale, che si realizza nella festa, non si basa quindi né sulla spettacolarizzazione né sul divismo, poiché l’obiettivo di tale esperienza è la condivisione con il pubblico di un percorso fatto insieme. Si viene quindi ad instaurare un rito che si risolve nella festa e permette di ‘allargare il cerchio di comunicazione’ .” (CONTIN, 2003, p. 17)

porque, conforme Contin, o que o teatro proporciona esses outros espetáculos não darão nunca: “[...]é a capacidade de alterar a realidade, bem-estar, o modo de pensar das pessoas e de realizar experiências físicas e emotivas, concretamente em primeira pessoa, e dentro de uma coletividade.”¹⁷⁶

Um último detalhe a se prestar atenção quando decidimos realizar uma montagem cênica durante um processo de aulas de teatro é que, como nos diz Bernardi¹⁷⁷, a partir do momento em que se definiu o que fazer e como realizar o espetáculo que será apresentado para um público exterior ao curso, encerra-se a fase de oficinas e se iniciam os ensaios, nos quais o objetivo principal deixa de ser o grupo, com os seus componentes e passa a ser o espetáculo. Em um processo escolar é importante procurar não fazer essa separação, da fase de aprendizado com ênfase nos indivíduos para a fase de ensaios, com ênfase no produto final. O conjunto das aulas, do início das oficinas até o final das apresentações, quando elas ocorrerem, deve ser um processo de investigação e aprendizagem para todos os participantes da atividade teatral.

A seguir apresento as conclusões obtidas após todo o período de estudos e todas as fases desta pesquisa.

¹⁷⁶ “[...]è la capacità di cambiare la realtà, di cambiare il benessere delle persone, di cambiare il modo di pensare delle persone e di fare esperienze fisiche ed emotive, concretamente in prima persona, e all’interno di una collettività.” (CONTIN, 2003, p. 226)

¹⁷⁷ BERNARDI, 2006, p. 92.

E SE FEZ O JARDIM – Conclusão - Resultados

“Nada nem ninguém existe neste mundo cujo verdadeiro ser não pressuponha um *espectador*¹⁷⁸. Por outras palavras, nada do que é, na medida em que aparece, existe no singular; tudo o que é está destinado a ser percebido por alguém. Não é o Homem mas sim os homens quem habita o planeta. A pluralidade é a lei da terra.” (ARENDDT, 1971, p. 29)

Acredito que o tema Teatro na Educação, e principalmente no Ensino Médio, ainda esteja em fase de construção e assim deve continuar, já que as possibilidades para discussão, ampliação e revisão não devem se esgotar nunca. Quando concluímos, fechamos as portas para novas possibilidades. Mesmo nas ciências exatas às vezes acontece de um assunto ser revisto, contestado e aparecerem novas alternativas para um antigo parecer estabelecido. Desta forma, concluo esta dissertação tentando manter as portas abertas para as novidades que possam gerar um maior desenvolvimento e maior valorização para a questão ainda tão frágil, do teatro na educação, mesmo porque, este ainda é um assunto recente em nosso país e apresenta possibilidades de muitas outras pesquisas na área.

Início então revendo os objetivos propostos, citados no início desta e verificando o que foi alcançado e o que ainda precisa ser mais desenvolvido, estudado, abrindo as portas para novas possibilidades de pesquisa.

Para o primeiro dos três objetivos, “Verificar como as aulas curriculares de teatro têm sido realizadas em uma escola de Ensino Médio de Florianópolis e nas séries equivalentes na região da Lombardia, na Itália;”, realizei duas fases de estudos junto ao CEFET Florianópolis, na primeira como observadora e depois como coordenadora das atividades, e analisei os resultados de pesquisas realizadas na Itália e na Europa, como o Projeto LAIV e o livro *L’Ora di Teatro*, além de discutir a questão com o orientador do período de estudos na Europa, o Professor Claudio Bernardi, e com a sua assistente, a doutoranda Francesca Gentile. Embora não tenha apresentado uma análise quantitativa de tais observações, pois tal avaliação não estava entre os objetivos deste estudo, acredito que o leitor poderá compreender bem as duas situações apresentadas, principalmente no capítulo, *O Vento Traz Sementes De Sua Ávore Para Brotar No Meu Jardim*, no qual eu apresento as atividades realizadas, as observações e os contrastes entre os dois objetos de estudo.

¹⁷⁸ Grifo da autora.

O segundo objetivo, “Registrar a reação dos alunos da escola do Brasil aos exercícios propostos para o ensino da matéria na Itália;” foi alcançado, enquanto se tratava apenas de um registro. Algumas atividades os alunos receberam bem e consegui perceber até uma evolução, apesar do curto espaço de tempo com o qual trabalhei com eles. Foi o caso das práticas de corpo e técnicas de entrosamento. Eles não receberam muito bem as propostas de escrever e desenhar, isto é, utilizar outras linguagens nas aulas “práticas” de teatro, e apresentaram bastante dificuldade para falar de si mesmos e desenvolver tais propostas. Acredito que esta seja uma área a ser aprofundada pelos professores da escola analisada e não simplesmente abandonada. Considero a resistência dos alunos como uma defesa por ainda não terem a devida habilidade para lidar com esse tipo de argumento, porém os efeitos costumam ser muito interessantes quando os estudantes conseguem se expressar, oferecendo assim um rico material para o desenvolvimento da prática teatral. Após observar os resultados de todas as formas utilizadas para incentivar a expressão dos alunos, consegui compreender um pouco de cada um, quem possui maior dificuldade para falar de si (que, ao contrário do que se pensa, normalmente não é o mais tímido), quem valoriza mais as relações convencionais, quem tem dificuldade para confiar nos colegas. Todos esses dados são muito importantes para o professor que realiza um trabalho mais prolongado com os alunos e pode assim procurar ampliar os seus limites, desenvolvendo a capacidade de reflexão sobre eles mesmos. Infelizmente a professora não pôde participar de todas as atividades, mas os resultados lhe serão transmitidos para que ela os possa utilizar como melhor lhe convier.

O terceiro e último objetivo, “Observar se as técnicas utilizadas nas aulas de teatro do Ensino Médio, interferem no dia-a-dia de seus praticantes adolescentes e de que forma,” é aquele que considero o mais difícil e com o qual, confesso, obtive o resultado menos satisfatório. Penso que esse tipo de observação, sobre os reflexos que uma atividade pode provocar na vida dos envolvidos, requer um tempo muito maior de estudos e uma abordagem mais aprofundada. Quando encerrei as aulas no CEFET começava a perceber progressos nos alunos: eles estavam apenas ganhando confiança em mim e nas atividades por mim propostas, ainda não tinham se aberto realmente e nem se expressado completamente nos exercícios realizados. Nas entrevistas individuais os estudantes relataram que as atividades de aula influenciam em suas vidas, auxiliam a refletir melhor na hora de tomar decisões ou de agir, a adquirir confiança nas pessoas com quem convivem. Porém os resultados, em geral, ainda foram muito vagos neste sentido, necessitando, certamente, um período maior de estudos e observações, para poder alcançar satisfatoriamente o objetivo.

As dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa, para a prática

teatral na escola, foram detalhadas no capítulo “Por Onde Andei”, sub-item “As Pedras do Caminho”. Mas verifiquei que, nos dois lados do oceano, o teatro como manifestação artística está se tornando desinteressante aos nossos jovens, que o têm procurado com o objetivo de se desinibir ou com o sonho de virar estrela de televisão ou de cinema. O Teatro em si, como atividade artística, se tornou um meio para atingir esses outros fins. Quando perguntamos aos alunos do curso de teatro se têm o hábito de assistir a espetáculos teatrais, a maioria deles diz nunca ter entrado em um auditório ou mesmo parado para ver um espetáculo de rua. Os jovens estão se distanciando do teatro talvez porque o teatro tenha se distanciado demais do público, porque a linguagem apresentada é complexa demais ou porque retrata algo que não pertence à realidade das pessoas, algo que está muito distante. Claro que a idéia não é abaixar o nível do teatro para que este possa ser compreendido pelo grande povo dominado pela ignorância. Falar de coisas sérias sim, tratar de coisas belas e também de problemas sociais, mas com uma linguagem que as pessoas possam assimilar, que não assuste os espectadores. Trata-se de reconquistar primeiro o público perdido, para poder enfim investir na criatividade e em todas as possibilidades que a arte oferece.

Outra observação importante, embora não constasse dos objetivos deste estudo, foi o de tentar mostrar o que as aulas de teatro têm de diferente das outras matérias oferecidas pela escola atualmente. Nas entrevistas realizadas, de uma forma ou de outra, todos os alunos disseram que existe essa diferença. Podemos resumir os relatos deles em alguns fatores como o incentivo a autonomia e a reflexão durante as atividades, o respeito pelos colegas e professores, a descoberta dos próprios limites e a oportunidade de conhecer mais profundamente os colegas, consolidando as relações existentes dentro do grupo, o que os ajuda a se relacionarem melhor também com as outras pessoas, fora dessas atividades.

Neste momento me utilizo das palavras de Gentile, colocadas na conclusão dos estudos sobre o Projeto LAIV, para realçar um ponto que é importante também para a nossa prática teatral nas escolas brasileiras:

“Aquilo que parece ser o grande valor destas experiências se torna assim, aos olhos da instituição, o grande limite: o modelo de oficina. É a escolha da prática de oficina, do fazer concreto, junto, colaborando docentes, estudantes e operadores externos que constitui o seu valor agregado. Assim demonstram todas as experiências encontradas. O ponto que está extremamente à frente nas experimentações dessas atividades, mesmo em nível curricular, mantém a importância de aproximar a modalidade didática tradicional à prática das oficinas. [...] Esta parece ser, portanto, a primeira meta fundamental: o reconhecimento da importância formativa de semelhantes experiências, por parte das instituições escolares e

a valorização da atividade artística através da prática de oficinas.” (tradução nossa)¹⁷⁹

Achei interessante a fórmula encontrada pelo CEFET para as aulas de arte, de deixar livre para os alunos optarem por frequentar, entre as disciplinas disponíveis, aquela com a qual mais se identificam. Dessa forma diminui o constrangimento por dever se expor de uma forma com que eles não se sentem a vontade. Recordo-me de quando frequentava a escola as aulas de arte eram sempre de artes visuais, sem opção. Praticamente toda a minha família desenha e pinta muito bem, mas eu sempre fui das menos dotadas nessa arte. Durante as aulas da escola, eu sentia verdadeiro terror quando devia realizar um trabalho mais importante, para apresentar. Confesso que algumas vezes a minha mãe chegou a auxiliar diretamente na tarefa de casa porque eu não me sentia capaz.

Acredito que a abordagem e as cobranças das atividades de artes, em geral, deva ser diferenciada das demais matérias, para evitar constrangimentos do gênero. Mas também acredito que, se os alunos puderem escolher o tipo de arte que farão, diminui a pressão da obrigatoriedade da matéria e as atividades tornam-se muito mais prazerosas, o que é fundamental em tempos de vestibular, quando o importante é reduzir e não aumentar o estresse dos alunos. Pois, como diz André,

“As aulas de arte poderiam se tornar um espaço de e para a liberdade, onde os alunos imprimissem seu espanto e seu maravilhamento diante do mundo percebido. Nada valerá se a arte, ao nos colocar em um mundo supra-humano, não nos despertar a curiosidade, [...], não nos levar à reflexão crítica e à ação transformadora para dentro da vida social. [...] é preciso entender que somos nós os protagonistas da História que, é gerada pelo confronto de idéias e por tensões entre interesses contraditórios.”¹⁸⁰

Com maior flexibilidade e menos pressão os alunos estarão prontos para refletir, se expressar e principalmente para criar belas obras de arte na escola e nas suas vidas. É importante que a escola propicie esse espaço para os seus alunos por ser, atualmente, o local onde mais fortemente se criam relações na vida da maioria dos estudantes. Além de que, está entre as funções do teatro divertir e educar, e a escola é uma das principais instituições de

¹⁷⁹ “Quello che risulta essere il grande valore di queste esperienze diventa così, agli occhi dell’istituzione, il grande limite: la modalità laboratoriale. E’ la scelta della prassi laboratoriale, del fare concreto, insieme, collaborando docenti, studenti e operatori esterni che costituisce il valore aggiunto. Lo dimostrano tutte le esperienze incontrate. Al punto che istituti estremamente avanti nella sperimentazione di tali attività anche a livello curricolare sostengono l’importanza di affiancare, accanto a modalità didattiche tradizionali, la prassi laboratoriale. [...]Questo sembra quindi essere il primo snodo fondamentale: il riconoscimento dell’importanza formativa di simili esperienze da parte dell’istituzione scolastica e la valorizzazione delle attività artistiche attraverso la prassi laboratoriale.” (GENTILE et al., 2006, p. 54)

¹⁸⁰ Carminda Mendes André. *Arte-Educador*. In Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2003, p. 281.

educação em nossa cultura.

As apresentações finais, mais do que uma exigência de algumas escolas, fornecem aos estudantes a sensação de um objetivo alcançado, é importante realizá-las, da mesma forma que é importante que os alunos participem ativamente de todas as partes do processo. Mas essa conclusão, o espetáculo, deve ser realizado com muita atenção para evitar o estrelismo (ou protagonismo, como dizem os italianos), a sensação de superioridade.

Mas para que as aulas de teatro na escola, como em qualquer outra instituição tenham bons resultados, tanto artísticos quanto sociais, é imprescindível que sejam levadas a sério. E esta seriedade deve começar pela própria escola, para que possa ser solicitada aos alunos e aos seus pais. O professor precisa ter um mínimo de recursos físicos para desenvolver as atividades e também uma carga horária adequada.

Como foi mencionado anteriormente, fica extremamente difícil transmitir aos alunos conceitos importantes sobre a arte teatral, desenvolver a técnica com continuidade e coerência, incentivar a participação e atuação dos alunos em todas as fases do processo, trabalhar situações de conflito e imprevistos que normalmente aparecem no decorrer do processo, e ainda se preocupar em montar um espetáculo com uma qualidade artística para ser apresentado, sem um tempo hábil para isto. Pela minha experiência na área, fica inviável realizar todas essas atividades podendo contar com apenas 55 min, uma vez por semana. Conseqüentemente alguma parte terá de ser sacrificada para que os alunos se desenvolvam adequadamente. Se a escola não consegue encaixar a matéria no currículo, com uma carga horária justa, então que ofereça também a opção extra curricular, com uma maior flexibilidade de horas: assim, os alunos mais interessados têm a possibilidade de aplicar no grupo da escola as técnicas que aprenderam na aula e de concluir o processo participando do espetáculo, como faz o CEFET Florianópolis.

Sei que todos os profissionais de teatro sabem que é inviável realizar um trabalho de qualidade com principiantes tendo pouco tempo para trabalhar. Mas estar no papel do professor que precisa atender as exigências e expectativas dos alunos, dos pais e da escola, mantendo a qualidade do seu trabalho, sem poder contar com a colaboração, o incentivo e com tempo apropriado, isto sim é uma tarefa realmente desgastante.

Espero que esta pesquisa possa auxiliar outros professores de teatro, que trabalham com adolescentes, em especial com o Ensino Médio, a definir as suas linhas de ação, talvez até inspirando novas propostas de atividades dentro das escolas. Outro aspecto em que pretendo colaborar em trabalhos futuros é na preparação do pesquisador, principalmente no início do processo, ou nos momentos de maior tensão, quando ocorrem a maioria dos

pequenos problemas por falta de atenção. Isto é, para que eles possam aprender um pouco com a minha experiência e não precisar repetir os mesmos erros.

Para mim, esse período da pesquisa foi extremamente importante para que eu conhecesse um pouco mais dos estudos que estão sendo realizados atualmente na área, e principalmente para que eu vencesse algumas barreiras e preconceitos referentes ao tema desta pesquisa. Descobri que o que está a nossa frente não precisa ser necessariamente o melhor caminho a seguir. O meu período de estudos na Europa me ajudou a abrir novas perspectivas e a observar alternativas diferenciadas para o desenvolvimento das aulas de teatro na escola. Considero que tive a oportunidade de um grande avanço cultural e profissional durante esse trajeto de estudos do mestrado.

Para terminar esta pesquisa, concluí que as aulas de teatro são importantes para os alunos como uma opção dentre as artes. Os estudantes desenvolvem autonomia, reflexão, capacidade crítica, o olhar estético, a consciência de si e do grupo com que trabalha, aliviando as tensões de um período que já é bastante conflitado para eles. Porém é urgente que a matéria receba o tratamento e reconhecimento apropriados para que possa obter bons resultados. Este tratamento a que me refiro inclui, no mínimo, um espaço apropriado e uma carga horária suficiente (um mínimo de uma hora e meia por semana). Manter as aulas de teatro apenas para colorir o currículo da escola, sem dar o devido apoio logístico é uma atitude vergonhosa que ajuda a afastar ainda mais as pessoas das artes, pois que muitas vezes geram tensão e desilusão com relação às expectativas dos alunos, principalmente.

Analisar as principais dificuldades a serem superadas para conseguir um bom aproveitamento das aulas de teatro nas escolas do Ensino Médio não estavam entre os objetivos desta pesquisa, mas achei importante salientar este aspecto uma vez que foi o fator mais marcante da minha experiência, acompanhando as aulas de teatro do CEFET Florianópolis e, infelizmente, o descaso com essa disciplina, não é uma exclusividade das escolas brasileiras, podendo também ser encontrado na Europa, como foi observado após o estudo dos resultados de projetos semelhantes realizados naquele continente.

O teatro é muito antigo e normalmente encontramos um caráter educacional em suas manifestações, mas embora existam estudos na área há muito tempo¹⁸¹, ainda temos um longo caminho para percorrer na direção do reconhecimento da matéria e também da redescoberta do teatro enquanto arte. Fica o espaço para novas pesquisas.

¹⁸¹ Existem registros de estudos teatrais desde a Grécia, em 448 a.C. relatos das principais teorias nesse campo podem ser encontradas em Carlson, que consta na bibliografia desta dissertação.

BIBLIOGRAFIA:

- ALVARENGA, O. **Música Popular Brasileira**. Porto Alegre: Globo. 1950.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna. 1996.
- ARENDT, H. **A Vida do Espírito**. Tradução João C.S. Duarte. Volume 1 – Pensar. Coleção Pensamento e Filosofia. Lisboa: Instituto Piaget. 1971
- ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2002
- BARBA, E. **Além das Ilhas Flutuantes**. Tradução de Luiz Otávio Burnier. Campinas: Unicamp. 1991.
- BARON, D. **Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrábio, 2004
- BERNARDI, C.; CUMINETTI, B. (a cura di) **L'ora di Teatro: Orientamenti Europei ed Esperienze Italiane nelle Istituzioni Educative**. Milano: Euresis. 1998
- BERNARDI, C.; CUMINETTI, B.; DALLA PALMA, S.(a cura di) **I Fuoricena: Esperienze e Riflessioni sulla Drammaturgia nel Sociale**. 2.ed. Milano: Euresis, 2003.
- BERNARDI, C. **Il Teatro Sociale: L'arte tra Disagio e Cura**. 2.ed. Roma: Carocci, 2006.
- BOAL, A. **STOP. C'est Magique!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.
- BOAL, A. **200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991, A.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas políticas**. 6. e. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991. B.
- BOAL, A. **O Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1996.
- BRANDÃO, Z.; WARDE, M.J.; IANNI, O.; e outros – **Universidade e Educação**. Campinas, São Paulo: Papirus: Ceres; São Paulo: Ande: Amped, 1992. (Coletânea C.B.E.)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF. 1997
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 1. ed. Brasília: MEC, 1998.
- BRECHT, B. **Teatro Dialético**. Seleção de Luiz Carlos Maciel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CARLSON, M. **Teorias do Teatro – Estudo Histórico-Crítico, dos Gregos à Atualidade**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo. UNESP. 1997.
- Cadernos de Teatro n° 82 Julho/agosto/setembro. Rio de Janeiro: O Tablado, 1979.
- Cadernos de Teatro n° 83 outubro/novembro/dezembro. Rio de Janeiro: O Tablado, 1979.
- CARMO, P. S. do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2000.
- Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. **Anais do I Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. São Paulo: 1999.
- Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. **Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2003
- Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006

- CONTIN, C. (cura di). **PROGETTO SCIAMANO** – Progetto Speciale della Scuola Sperimentale dell'Attore Esperienze di Teatro dal Mondo e Teatro Sociale – Quinta Sezione: Corso di Formazione per Operatori del Sociale e del Teatro nel Rapporto con l'Handicap. Pordenone: Provincia di Pordenone, 2003
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec: 2003.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: Provação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- GENTILE, F.; MATERMINI, C.; ROTA, E. **Progetto LAIV**. Ricerca sulle esperienze di teatro e musica nelle scuole superiori della Lombardia. Milano: La Fucina: 2006.
- HELLER, A. A. **Ritmo, Motricidade, Expressão: O Tempo Vivido na Música**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC/CED. 2003
- ITALIA. **Carta dei Valori della cittadinanza e dell'Integrazione**. Comentada por Carlo Cardia. Ministero dell'Interno. [S.L]. 2007
- LOBATO, E.; TARANTINO, M. **Ainda dá tempo** – Escolas pais e estudantes recorrem a aulas de reforço, psicólogos e outras estratégias para que a criança não perca o ano, in: Revista Isto é nº1827, Editora três. 13 de Outubro de 2004. Páginas 66 a 71.
- LOPES, J. **Pega teatro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Centro de Teatro e educação popular, 1981.
- MUNARIM, I.; VENTURI, C. **O Corpo em Relação à Educação e Comunicação**. Pesquisa realizada para o Seminário Ênfases Teórico- Metodológicas das Pesquisas em Educação e Comunicação. Florianópolis: UFSC, 2006.
- PEIXOTO, F. **O que é teatro**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- SONTAG, S. **Questão de Ênfase: ensaios**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

Linkografia:

- (imagem da capa) <http://www.spamula.net/blog/archives/000182.html>- disponível em 30 de Agosto de 2007.
- Grupo de Teatro Boca de Siri - <http://www.bocadesiri.kit.net/> - disponível em 20 de novembro de 2007.
- Priberan, Dicionário On line: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx> - disponível em 20 de Novembro de 2007.

PEDAÇO DE MIM - Apêndices

“E nós, que tudo olhamos, podemos muitas vezes *olhar sem ver*. Tudo nos parece natural porque nos habituamos a olhar sempre as mesmas coisas da mesma maneira. Mas às vezes basta, por exemplo, que num mesmo ritual, se mudem as máscaras, e a monstruosidade desse ritual aparece clara.” (BOAL, 1980, p. 79)

CLAUDIA VENTURI

**O ENSINO DO TEATRO E ARTES
PERFORMATIVAS NAS ESCOLAS
BRASILEIRAS**

Orientação: Professor Claudio Bernardi

MILANO / 2007

Agradecimentos:
Agradeço a todos que de alguma forma auxiliaram para o excelente andamento deste projeto, a minha família, pelo apoio em todos os momentos, especialmente a irmã Silvia Venturi, pela ajuda gráfica e técnica, aos pacientes orientadores, e maiores incentivadores, Professor Claudio Bernardi e Professora Ida Mara Freire.
Um agradecimento especial a Università Cattolica Del Sacro Cuore di Milano por me receber de portas abertas e ao Programa Alβan, pelo suporte recebido.

“Com o apoio do Programa Alβan, Programa de bolsas de alto nível da União Europeia para América Latina, bolsa n° [E06M103798BR]”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	145
1. BREVE INTRODUÇÃO AO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL	147
2. CONTEXTO HISTÓRICO – O TEATRO NA ESCOLA	149
2.1 A Escola dos Padres Jesuítas no Brasil	149
2.2 O Desenvolvimento das Artes a Partir de 1800	151
2.3 Com as Influências da Escola Nova na Educação	154
3. O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA TEATRAL NAS ESCOLAS	159
3.1 A Estrutura das Aulas de Teatro nas Escolas	161
3.2 O Professor	162
4. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DO BRASIL	165
5. OPINIÃO	171
6. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	175
6.1 Pesquisa Acadêmica	175
6.2 Bibliografia Geral	178
6.2.1 <i>Augusto Boal</i>	179
6.2.2 <i>Demais Autores de Importância Nacional</i>	180
7. CONCLUSÃO	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
LINKOGRAFIA	191

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada para o Mestrado de Educação, durante o período de Fevereiro a Julho de 2007, quando realizei um intercâmbio entre a Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil, onde realizei o curso, e a Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, na Itália. Sendo uma pesquisa realizada fora do Brasil, a maior fonte utilizada para a coleta de dados sobre as escolas brasileiras foi a internet. Esta versão da pesquisa também conta com uma quantidade respeitável de conclusões obtidas da minha observação, como aluna e professora de teatro, durante o período de estudos realizado no Brasil.

Acho importante salientar que este não é o trabalho final do Mestrado, mas apenas o relatório final do período de pesquisas realizado na Itália. Para a dissertação final do Mestrado, que será apresentada para uma banca avaliadora no início de 2008, se acrescentarão dados obtidos diretamente nas pesquisas bibliográfica e de campo realizadas no Brasil, alterando assim, o resultado final do trabalho.

O foco de minha pesquisa são as aulas de Teatro nas escolas do Ensino Médio no Brasil. O período de estudos na Itália tem como principal objetivo observar como esta matéria é desenvolvida nas escolas da região, conhecer um pouco mais sobre o trabalho que já é realizado na Europa e procurar fazer uma troca de informações buscando alternativas, metodologias e técnicas que possam desenvolver melhor e enriquecer as aulas de Teatro realizadas com os adolescentes no Brasil.

Como se trata de um trabalho inter cultural, achei interessante, num primeiro momento, esclarecer um pouco como funciona o sistema educacional no Brasil, a divisão das etapas, principais metas a serem alcançadas e as idades compreendidas por cada fase.

Num segundo momento, mostro um pouco da história das artes e principalmente do Teatro na Educação do país, com um pouco dos fatos que marcaram o desenvolvimento desta matéria nas escolas. Quando o teatro começou a fazer parte do currículo, como e por que, e quem são os professores responsáveis pelo desenvolvimento das aulas.

Para o terceiro ponto desta pesquisa, observo se as aulas de Teatro nas escolas sofreram alteração da forma como eram ministradas no início e como são realizadas nos dias de hoje, que metodologia tem sido empregada, como a matéria tem sido abordada pelas escolas. Ainda neste ponto, faço uma análise sobre os principais problemas do ensino do Teatro no Brasil.

Logo em seguida esboço algumas informações básicas sobre seis escolas de diferentes regiões do Brasil que trabalham com o Teatro, baseado em dados colhidos da internet, para procurar fazer uma amostragem de metodologia, objetivos e resultados destes trabalhos atuais.

Enfim faço uma revisão bibliográfica de estudos publicados na área, que envolvem o ensino do Teatro para adolescentes do Ensino Médio e ainda com alguns livros publicados de autores reconhecidos que escreveram sobre técnicas teatrais que podem ser importantes para pesquisas neste campo.

1. BREVE INTRODUÇÃO AO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL

O sistema Educacional no Brasil se divide em Educação Básica e Ensino Superior, inclui tanto instituições públicas (federais, estaduais e municipais) como instituições privadas, que também podem receber verbas públicas. A educação pública é gratuita em todos os níveis.

O Ensino Superior compreende os graus universitários, isto é, a partir do ingresso do aluno a uma universidade, a partir da graduação.

Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. “O objetivo da Educação Básica é assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”¹⁸² As etapas da Educação Básica estão dispostas da seguinte maneira, aproximadamente de acordo com a faixa etária dos estudantes:

Etapas		Duração	Idade
Educação Infantil	Creche	3 a 4 anos	0 a três anos
	Pré-Escola	2 ou 3 anos	4 e 5/6 anos
Ensino Fundamental		8 ou 9 anos	6/7 aos 14 anos
Ensino Médio		3 anos	15 aos 17 anos

Embora seja recomendada, a educação Infantil é dispensável para o prosseguimento das demais etapas, isto é, a criança tem a oportunidade de ingressar na escola durante esse período ou diretamente no Ensino Fundamental.

Esta “primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.”¹⁸³ Devido as atribuições da vida moderna e questões de segurança, entre outras razões, a maioria das famílias tem optado pela educação infantil, ao invés de manter as crianças em casa sob a custódia de parentes ou mesmo de babás.

¹⁸² Dados retirados do site oficial do Ministério da Educação, Governo do Brasil (<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=715&Itemid=741> - acesso em 21/06/07)

¹⁸³ Ainda dados do Ministério da educação: (<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=180&Itemid=218> - acesso em 21/06/07)

A segunda etapa, o Ensino Fundamental, como o próprio nome sugere, é parte integrante do sistema educacional obrigatório no Brasil. Esta fase tem uma duração de nove anos, conforme alteração recente¹⁸⁴ (originalmente era completado em oito anos), e inicia aos seis anos de idade, tendo como objetivo “a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”¹⁸⁵

O Ensino Médio é a terceira etapa da educação básica e a que será abordada neste estudo. Trata-se da fase intermediária entre o Ensino Fundamental e a Universidade. Acolhe alunos com idades normalmente entre os 15 e os 17 anos. Aprofunda temas estudados anteriormente e prepara os alunos para a escolha profissional e para o concurso vestibular¹⁸⁶ na universidade de sua escolha. Segundo o Ministério da Educação, encontra-se entre as finalidades específicas do Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, estas devem ser “desenvolvidas por um currículo, que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.”¹⁸⁷

¹⁸⁴ Lei nº 11.274, de 2006.

¹⁸⁵ Dados do Ministério da educação:

(<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=182&Itemid=570> - acesso em 21/06/07)

¹⁸⁶ O Concurso Vestibular ainda é o meio de seleção mais utilizado pelas Universidades Brasileiras, embora algumas já estejam utilizando métodos alternativos.

¹⁸⁷ Dados do Ministério da Educação (MEC):

(<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=401&Itemid=387> - acesso em 21/06/07):

2. CONTEXTO HISTÓRICO – O TEATRO NA ESCOLA

A história oficial do Brasil começa com a sua descoberta, em 1500, por Pedro Álvares Cabral, representante da coroa Portuguesa. Com o início da colonização, chegaram os padres jesuítas, a partir de 1549 e, com o intuito de catequizar os índio, deram também iniciaram a historia da educação no país.

2.1 A Escola dos Padres Jesuítas no Brasil

A Companhia de Jesus, com o seu método de ensino, que seria codificado somente em 1599¹⁸⁸, procurava sempre integrar a sua filosofia com as características culturais do local onde trabalhava. Segundo Hessel, o real objetivo do método “consistia em conjugar as tendências humanísticas da Renascença com as formas do pensamento escolástico da Idade Média.”¹⁸⁹, o que consistia em permitir aos estudantes um certo grau de liberdade enquanto afirmavam, discretamente, os ideais da Igreja. Exercitar a imaginação era para estes sacerdotes tão importante quanto o desenvolvimento da inteligência.

Segundo descreve Santana, no site de Ricardo Japiassu:

“Apesar de muitos afirmarem que os padres jesuítas usaram o teatro como instrumento pedagógico durante o período colonial, sabe-se que sua ação nesse campo limitou-se à catequese, face à insuficiência de uma atuação em termos quantitativos e qualitativos nas “escolas de aprender a ler e contar.” (Os padres jesuítas chegaram ao Brasil em 1550, tendo como missão cuidar da “alma” dos senhores e nativos, catequizar os índios e implantar um sistema de ensino, mas foram expulsos por ordem da coroa portuguesa em 1759).”¹⁹⁰

Desenvolver um trabalho de catequização com os nativos brasileiros não seria uma tarefa simples, pois além do idioma diverso, a tradição cultural dos indígenas era completamente diferenciada do ideal europeu no período - eles eram nômades, canibais, polígamos, bêbados. A primeira preocupação dos padres foi aprender o idioma local, o que já

¹⁸⁸ *Ratio atque Institutio studiorum Societatis* (Hessel, 1972, p.92)

¹⁸⁹ Hessel, 1972, p. 92

¹⁹⁰ Santana, Arão Paranaguá de, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil”
http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07

era uma exigência da própria companhia, que os missionários aprendessem a língua do país em que residissem por ofício, pois, “convinha saber fazer-se entender pelos fiéis.”¹⁹¹

Porém, mesmo sendo missionários, os padres jesuítas sempre mantiveram a sua função de educadores letrados e humanistas. Se era difícil desenvolver a educação dos nativos, ignorantes e pagãos, através de grandes obras literárias, como era normalmente feito nos colégios da ordem, o trabalho com estes alunos especiais seria realizado observando as características particulares da cultura local. Reservando o grande estudo literário para os estudantes dos demais colégios espalhados pelo país.

Em geral, a educação jesuíta propunha “uma verdadeira contra-reforma através do teatro, ensinar os alunos a se exprimirem com facilidade, a se moverem com elegância, a conhecerem alguns autores da antigüidade, devidamente expurgados, o teatro escolar dos jesuítas visava a exercer uma influência moralizadora duradoura.”¹⁹²

Com o trabalho de catequese dos nativos, o teatro desenvolvido pelos jesuítas mantinha uma base ocidental a qual vieram se misturar elementos indígenas pré-cabralianos da fauna, flora, tradições locais e religiosas, entre outras características daquele ambiente.

Para tentar introduzir nas aldeias os rudimentos das verdades do cristianismo, os sacerdotes se valeram de canto, música, danças, mímicas, máscaras, assim como plumas vistosas, que produziam muito encanto nos selvagens. Como não podiam relacionar o seu teatro com um verdadeiro drama, já que este não estava entre as práticas culturais de nossos nativos, “os missionários se esforçariam aqui para relacionar suas tentativas de teatro pelo menos com hábitos ancestrais ameríndios”¹⁹³ e assim sensibilizar os seus estudantes.

Uma das alterações culturais propostas pelos jesuítas aos nativos foi a sua fixação ao solo, uma vez que os índios eram naturalmente nômades. Sem esta mudança, “a catequese estaria à beira de um total fracasso. Daí a necessidade de organizar aldeias.”¹⁹⁴

Além desse entrosamento cultural proposto pelos padres para facilitar a integração com o povo nativo, alguns sacerdotes se misturavam aos alunos durante as procissões religiosas, tanto nos cantos e músicas como nas danças. Este tipo de manifestação foi reprovado pelo primeiro Bispo do Brasil, chocado com tal comportamento.

Durante o período em que atuaram na educação brasileira, os jesuítas tiveram como principal preocupação o trabalho de catequese. Este objetivo determinou toda a sua produção literária, que ainda assim, é considerada a melhor produção literária do Quinhentismo

¹⁹¹ Hessel, 1972, p.16

¹⁹² Hessel, 1972, p.93

¹⁹³ Hessel, 1972, p.16

¹⁹⁴ Hessel, 1972, p.17

brasileiro. Além da poesia de devoção, os jesuítas cultivaram o teatro de caráter pedagógico, baseado em trechos bíblicos, e as cartas que informavam aos superiores na Europa sobre o andamento dos trabalhos na colônia. “Foram os jesuítas os que escreveram no Brasil as primeiras peças conhecidas e deram à arte dramática na colônia o primeiro desenvolvimento e arranco.”¹⁹⁵ Embora os “autos” deixados pelos sacerdotes não possuam grande importância literária, todos os efeitos dramáticos utilizados se direcionavam para o desenvolvimento dos objetivos didáticos propostos.

Em 1553 veio para o Brasil o Padre José de Anchieta (1534-1597), fundador de um colégio no planalto paulista, a partir do qual surgiu a cidade de São Paulo. O Padre foi o principal representante da literatura jesuítica no país, “José de Anchieta deixou grande herança literária: a primeira gramática do tupi-guarani; várias poesias no estilo do verso medieval; e diversos autos, segundo modelo deixado pelo poeta português Gil Vicente, que agrega à moral religiosa católica os costumes dos indígenas, sempre com a preocupação de caracterizar os extremos, como o bem e o mal, o anjo e o diabo.”¹⁹⁶

Mas além do trabalho de catequização dos nativos, os jesuítas também foram responsáveis por cuidar das almas dos colonos, que deveriam ser reconduzidos ao bom caminho, e pela educação formal dos estudantes. Em cada uma destas atividades a formação era diferenciada, marcada pelas características dos alunos atendidos. Nos colégios, por exemplo, a educação era mais “à semelhança do que haviam feito em Portugal e no resto da Europa”¹⁹⁷, uma vez que o trabalho era direcionado a pessoas mais instruídas e cristianizadas.

Durante todo o período em que estiveram no Brasil, desde pouco depois da descoberta até a expulsão do país, em 1759, pelo Marquês de Pombal, os jesuítas sempre organizaram representações teatrais, para os indígenas e colonos, com os mais variados fins, sendo esta uma das características de seu trabalho no país, junto a tentativa de integração das culturas que deveriam co-habitar o território nacional.

2.2 O Desenvolvimento das Artes a Partir de 1800

Nos primeiros trezentos anos de colonização não houve grande desenvolvimento cultural no Brasil, além do trabalho desenvolvido pela Companhia de Jesus. Os interesses na área estavam atrelados aos interesses da coroa portuguesa. A difusão de idéias inovadoras era

¹⁹⁵ Hessel, 1972, p.19

¹⁹⁶ Site oficial da Embaixada do Brasil em Otawa

(http://www.brasembottawa.org/prt/brasil_en_resumo/edu_cul.html - acesso em 20/06/2007)

¹⁹⁷ Hessel, 1972, p. 92

proibida, raras instituições incentivavam a produção cultural e as publicações eram severamente controladas. No século XVII foram registrados pouquíssimos espetáculos e somente em meados dos setecentos é que se percebe certo renascimento cultural, com a construção de alguns teatros e a fundação da primeira Associação Teatral, na cidade do Rio de Janeiro.

Quando a família real chega ao Brasil, é criada a Escola de Belas Artes (Cursos de Medicina e Advocacia), no Rio de Janeiro, com o objetivo de atender a classe dominante que geralmente ia estudar em Portugal. Naquele período, a educação da Arte surge como cópia e reprodução de modelos. Uma arte fragmentada para a classe burguesa. O estilo dominante na época era o neoclassicismo, o culto da beleza clássica. “O ensino da arte no Brasil do século XIX (por volta de 1883), adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho”¹⁹⁸. Nesta fase o ensino do desenho ganhou certa relevância na escola elementar, embora não levassem em consideração a cultura nativa e a tradição barroca, que era característica há cerca de duzentos anos.

Apesar das Artes começarem a aparecer no perfil educacional brasileiro, Santana afirma que “na prática pedagógica foi ignorada a tradição de leitura de peças dramáticas em público, mesmo num momento em que já faziam sucesso as obras de Martins Penna e Gonçalves de Magalhães e as montagens de João Caetano, esses que foram os três brasileiros responsáveis pela modernização do teatro nacional.”¹⁹⁹ E ainda nos dias de hoje, a leitura de textos teatrais, nacionais ou internacionais, não é uma prática comum nas escolas do Brasil. Nem mesmo nas aulas de literatura. A grande maioria dos brasileiros conclui o Ensino Médio sem nunca ter lido um texto de Teatro.

Apesar de haver um considerável número de representantes e autores no país, “a arte dramática no Brasil não teve um desenvolvimento independente e original, e raramente as suas manifestações tiveram uma marca realmente nacional.”²⁰⁰ Foi só a partir de 1930 que se registra uma tentativa de se fazer teatro com características verdadeiramente brasileiras, surgidas com o grupo de vanguarda do Teatro de Brinquedo.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte do programa das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais,

¹⁹⁸ (FUSARI E FERRAZ, 1992, p. 24).

¹⁹⁹ Santana, Arão Paranaguá de, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil”

http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07

²⁰⁰ D’Amico, 1955, Volume 2, p.1011.

os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os PCN’s²⁰¹ relatam que “O ensino da arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor, competia a ele *transmitir* aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos”²⁰²

Apesar de terem sido realizadas muitas tentativas no sentido de inserir o teatro no processo educativo Brasileiro, tal prática começou a se consolidar somente nos últimos cinqüenta anos. Santana nos diz que “A despeito das pseudo-iniciativas efetivadas pelo poder público ao longo de cinco séculos, a presença efetiva desse ramo do conhecimento na escola básica só aconteceu a partir de 1971, com a obrigatoriedade da disciplina educação artística, que visava a uma iniciação “generalista” nas artes.”²⁰³

As atividades de Teatro e Dança somente eram reconhecidos nas escolas brasileiras, quando faziam parte das festividades em celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. “A pesquisa histórica registra que as primeiras inserções dessa área do conhecimento na escola básica efetivaram-se na forma de recurso para comemoração de efemérides — representações sobre o descobrimento do Brasil ou outras datas festivas; montagem de peças para alegrar formaturas, etc. — sem que se possa precisar uma cronologia exata.”²⁰⁴

Neste contexto a formação do professor de Teatro não tinha muita importância uma vez que a matéria era tratada com uma única finalidade: a de apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor, sem abertura para a expressão da criatividade do aluno. Saliento ainda que este panorama pode ser encontrado em diversas escolas do nosso país até os dias de hoje. Escolas que, apesar do avanço das leis e da cultura geral do povo, ainda consideram que o Teatro não tem outra função se não a de preparar as apresentações das festividades e divertir os pais vaidosos que se emocionam ao ver seus filhos subirem no palco.

A utilização de espetáculos teatrais em festas de Natal, páscoa, dia das mães... É sim um fortalecimento das festas populares, do rito, o que também tem o seu valor cultural. Porém, o teatro como tem sido realizado nas escolas, para tais eventos, se transforma em mera

²⁰¹ PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, publicação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que serve de base para todos os níveis de Educação no país. São livros divididos por etapa e por área da Educação.

²⁰² Brasil, MEC, PCN, 2001, p. 25.

²⁰³ Santana, Arão Paranaguá de, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil”

http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07

²⁰⁴ idem

figura decorativa, atração. Uma fraca reprodução de modelos, com textos decorados, pouco estudo e pouco desenvolvimento da criatividade dos alunos. Uma simples repetição, sem raciocinar sobre o que está sendo dito.

2.3 – Com as Influências da Escola Nova na Educação

Em 1922, com a Semana de Arte Moderna, o Brasil começa a pensar a arte como expressão artística. Surgem escolinhas de arte com o objetivo de desenvolver a livre expressão e a criatividade. Há uma ruptura com o modelo clássico e uma busca da temática nacional. É o nascimento da arte brasileira. Segundo o Ministério da Educação, nesse período “vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas.”²⁰⁵

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências, no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista, cujas repercussões chegaram até aqui na década de 1930. “justo num período em que a sociedade brasileira passava por transformações políticas da maior importância: cristalizava-se um pensamento genuinamente nacional, planejava-se a expansão da escolarização e, no plano das artes, colhiam-se os frutos germinados no movimento modernista.”²⁰⁶

Em 1948, Augusto Rodrigues iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte. Criou, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil, onde as crianças podiam desenhar e pintar livremente, refletindo o clima de reafirmação expressionista que dominava o país. Este fato marca o início da Escola Nova no país. Foi um movimento fortemente influenciado por projetos desenvolvidos anteriormente em outros países que começa a ganhar forma no Brasil abrindo caminho para a valorização do ensino das artes e o aproveitamento das potencialidades dos alunos. O próprio Teatro ganhou mais espaço com Nelson Rodrigues e outros grandes dramaturgos que retrataram a realidade do país.

Nesse período, tanto o teatro como as outras formas artísticas passaram a ser mais valorizadas no âmbito escolar, e as primeiras influências no campo do teatro-educação vieram dos países de cultura anglo-saxônica, podendo-se observar a influência da proposta de Peter Slade em torno do “Jogo Dramático Infantil”.

²⁰⁵ Brasil, MEC, PCN, 2001, p. 27.

²⁰⁶ Santana, Arão Paranaguá de, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil”
http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07

Assim, no ensino de teatro vigorou a abordagem espontaneísta, com conteúdos pautados na dramatização de fundo psicológico, quando não o papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo.

O ensino da arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes plásticas e Música.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, a arte é incluída no currículo escolar, para todas as séries do ensino básico, com o título de Educação Artística, mas é considerada *atividade educativa* e não disciplina. Para Fusari e Ferraz, “desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido”²⁰⁷. Não houve uma maior elaboração curricular ou exigência profissional. Assim, a matéria referente as artes não foi encarada como tal, uma vez que as notas dadas por essa matéria só serviam para enfeitar boletim, não tinham valor de fato na aprovação do aluno. Conseqüentemente, o aluno não era reprovado por mau comportamento ou aproveitamento nas aulas de Artes no Brasil, o que de fato ainda ocorre nos dias de hoje em muitas escolas.

Quando o ensino de educação artística foi implantado na educação brasileira, à arte cabia um papel meramente instrumental. salvo raríssimas experiências isoladas, pois que chegava no apogeu da pedagogia tecnicista importada dos EUA, o que fazia com que fosse esse o pensamento praticado nas escolas.

Santana nos diz que

“Num momento em que emergiam críticas à educação oficial e à política da ditadura militar, o poder público inseriu no currículo da escola básica uma disciplina com conteúdo adjetivado — educação “artística” —, concebida enquanto fusão polivalente das artes, o que, na prática, demonstrou ser uma experiência tanto inviável como inexecutável em todo o território nacional.”²⁰⁸

²⁰⁷ Fusari e Ferraz (1992, p. 37)

²⁰⁸ Santana, Arão Paranaguá de, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil”
http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07

A introdução da educação artística no currículo escolar foi um grande avanço. No entanto, não havia professores habilitados ou preparados para o domínio das várias linguagens que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas. Em documento recente (1998), o Ministério da Educação reconhece o equívoco:

“De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os professores viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas (...) Essa tendência implicou na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem artes plásticas, música, teatro e dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas.”²⁰⁹

A matéria de Educação Artística foi criada no currículo escolar brasileiro, direcionada a todas as instâncias da Educação Básica e englobando todas as formas das artes, ao menos teoricamente. Como ainda não havia cursos que formassem professores polivalentes em artes, “o que se assistiu foi a improvisação de professores, enfoques pedagógicos, técnicas e materiais didáticos, sem que o conhecimento inerente às áreas de conhecimento que envolvem as linguagens da arte pudesse contribuir para a construção da cidadania através de uma educação de qualidade.”²¹⁰, como nos salienta Santana, em seu artigo sobre o Panorama do Ensino do Teatro no Brasil.

A falta de formação profissional na área fez com que as escolas reaproveitassem professores de outras matérias, que já trabalhavam na instituição, mas que possuísem qualquer conhecimento artístico, para lecionar também esta nova matéria chamada Educação Artística.

Entretanto, como a matéria passou a ser obrigatória na escola básica (Ensino Fundamental e Médio) e não havia profissionais qualificados para lecionar, apresentou-se então, o problema da formação docente, o que colaborou decisivamente para a expansão do ensino das artes em nível superior e ocasionou a emergência da pesquisa acadêmica num campo até então inexplorado.

²⁰⁹ Brasil, MEC, PCN, (1998, p. 27)

²¹⁰ Santana, Arão Paranaguá de, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil”
http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07.

Somente por volta de 1973, que apareceu o primeiro curso de licenciatura em Educação Artística no Brasil, tendo como principal objetivo o de formar professores de 1º e 2º graus²¹¹, com perfil polivalente e condições de desenvolver todas as habilidades inerentes à criação artística. Segundo o Ministério da Educação, “Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas não fazia parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Artes nessa época”²¹² Como resultado de tamanha miscelânea, a maior parte das escolas limitou os ensinamentos de Educação Artística na área do desenho geométrico e das Artes Visuais em geral, ignorando a existência de outros ramos de artes.

Observa-se aqui o motivo pelo qual a matéria nem poderia ser considerada de grande importância, uma vez que não se exigia dos professores o domínio dos conteúdos específicos da arte por eles lecionada. Assim, em nível de Ensino Fundamental, o curso de Educação Artística buscava sondar aptidões, a iniciação para o trabalho, embasar o ensino de arte e integrar esta área a de Comunicação e Expressão. Já no Ensino Médio, deveria desenvolver as habilitações específicas, atuando como técnicos de nível médio com função de coadjuvar a atuação de profissionais de nível superior.

Santana ainda relata que o ensino universitário na área de teatro foi regulamentado somente em 1965, após a criação legal das carreiras profissionais de ator, crítico, diretor, cenógrafo e professor de arte dramática, embora o Conservatório Brasileiro de Teatro — órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura — ofertasse um curso desde 1939 tido como “superior” mas que funcionou durante anos de maneira “alternativa”.

Com tal ritmo de expansão em todo o sistema superior de ensino, logo de início, “firmaram-se progressivamente 11 bacharelados e 19 licenciaturas em teatro, o que contribuiu não somente para a ampliação das oportunidades educacionais como interferiu no mercado de trabalho e no panorama cultural dos grandes centros urbanos.”, conforme dados elaborados por Santana.²¹³

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que já reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de

²¹¹ 1º grau e 2º grau são os nomes como eram conhecidos o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

²¹² Brasil, MEC, PCN, (2001, p.29)

²¹³ Santana, Arão Paranaguá de, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil”

http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07.

conhecimentos e competência na área.

Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”²¹⁴.

Agora, com a reformulação dos currículos implementada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, foram instituídas quatro linguagens no âmbito do currículo formal: artes visuais, dança, música e teatro.

Sobre este aspecto, o Ministério da Educação comenta que

“É com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.”²¹⁵

Em suma, as Artes foram finalmente desmembradas e passaram a ser lecionadas por professores especializados em cada área, ao menos teoricamente. Ampliaram-se as ofertas de cursos superiores nas áreas artísticas, principalmente nos grandes centros, o que ocasionou um conseqüente crescimento das ofertas de trabalho no setor, nessas regiões. Segundo Santana, “As características mais relevantes dessa expansão são: concentração de vagas nas regiões mais desenvolvidas; as instituições que ofertam os cursos apresentam um desempenho destacado em relação às demais; o perfil do corpo docente tem uma titulação razoável em termos de mestres e doutores; grande parte dos egressos atua em programas educativos, formais ou informais.”²¹⁶

Embora o país ainda não siga completamente o que recomenda a Lei e o ensino de Teatro caminhe a passos lentos dentro das escolas nacionais, já que muitas escolas ainda mantêm as características antigas, pode-se dizer que este foi o início de uma nova era no ensino das artes no Brasil.

²¹⁴ (Lei de Diretrizes e Bases - art.26.§ 2º) em Souza.

²¹⁵ Brasil, MEC, PCN, (2001, p.30).

²¹⁶ Santana, Arão Paranaguá de, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil”

http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07.

3. O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA TEATRAL NAS ESCOLAS

É difícil especificar como anda o ensino de Teatro nas escolas Brasileiras, sem fazer uma pesquisa de campo mais aprofundada, visto a dimensão do país e o fato de que as escolas não costumam expor tais dados na internet, mesmo porque muitas delas ainda não possuem um site. Os dados aqui apresentados são, na maioria, resultado de uma pesquisa realizada pela internet, procurando informações de escolas que oferecem aulas de teatro, fóruns de discussão sobre o tema e, principalmente, em portais de periódicos e trabalhos científicos realizados por pesquisadores da área. Também apresento informações acerca de minhas observações e vivências pessoais como aluna, professora e pesquisadora do tema Teatro na Educação.

De forma geral, o Teatro ainda tem sido pouco utilizado pelas escolas ou demais entidades educacionais no Brasil. Este problema também é enfrentado pela dança, que embora também seja contemplada na Lei de Diretrizes e Bases, como uma das Artes a ser ensinada, costuma ser englobada na matéria de Educação Física e não como arte. Tenho observado que a maior concentração de trabalhos realizados com Teatro na Educação se encontra nos grandes centros, onde a matéria é oferecida em muitas escolas, tanto públicas como privadas, bem como nos bairros, muitas vezes por associações instituições não governamentais. Existem alguns projetos que envolvem o Teatro e são oferecidos para jovens de comunidades carentes nos mais variados pontos do país. Já para os adolescentes provenientes de famílias com melhores condições, não faltam ofertas de cursos de interpretação. A maioria destes cursos conta com um bom número de procura por vagas, uma vez que são muitos os motivos que levam as pessoas a procurar aulas deste tipo, desde a vontade de um melhor posicionamento em público, até o sonho de se tornar uma grande estrela televisiva.

Fora dos grandes centros, a realidade é um pouco diversa e muito variável, já que o país possui uma grande dimensão territorial e profundas diferenças, de todos os tipos, ao longo de sua extensão. Em geral, podemos encontrar alguns projetos com aulas de Teatro oferecidas em comunidades carentes ou nas escolas, mas neste caso, a maior frequência é observada nas fases de Educação Infantil e no Ensino fundamental (até os 14 anos, aproximadamente), assim como as pesquisas científicas efetuadas na área, se concentram mais nessa categoria.

A razão pela qual existem ainda poucos trabalhos realizados com Teatro para adolescentes ainda não é bem clara. Tenho encontrado alguns pesquisadores que afirmam preferirem trabalhar com crianças, mas a justificativa apresentada não se baseia em nenhuma pesquisa, portanto é mais especulativa. Acredito que um pouco se deva ao fato de que os

adolescentes são mais autocríticos e rebeldes, enquanto as crianças menores costumam se entregar mais as situações propostas e vivenciar melhor os temas lúdicos, sem se preocuparem com o julgamento dos colegas.

As escolas públicas costumam inserir o Teatro nas aulas de Educação Artística, junto as demais categorias de arte já mencionadas. Neste caso, as aulas são curriculares, freqüentadas por todos os alunos do curso. Poucas escolas públicas têm Teatro no período do Ensino Médio.

Muitas escolas privadas têm oferecido a matéria como um atrativo a mais para os seus alunos. Porém algumas ainda justificam o fato de não ter a matéria pelo acréscimo que esta geraria no valor das mensalidades. A maior parte das escolas privadas que tem aulas de Teatro, as oferece aos seus alunos como uma matéria extra-curricular, realizada fora do horário de estudos e, muitas vezes, intercalasses, isto é, podem freqüentar diversos alunos de turmas e idades diferenciadas.

Enquanto procurava em Florianópolis (minha cidade no Brasil) uma escola para fazer a observação de campo para a minha pesquisa, observei diversas características dessa matéria. Praticamente cada escola tem um método diferente de abordar o tema e oferecer aos seus alunos. Quando o Teatro está inserido no currículo do ensino Médio, muitas vezes não é encontrado em todas as séries do período. Isto é, em algumas escolas os alunos podem freqüentar aulas de Teatro no primeiro e segundo anos, em outras no primeiro e terceiro, em algumas só no segundo ano e assim por diante. As aulas de Teatro geralmente dividem o tempo com outras artes em geral. Algumas vezes os alunos podem optar pela arte que seguirão durante a fase que cursam. Em outras escolas a matéria “artes” dedica um pequeno período do ano para cada manifestação artística – artes visuais, teatro, música.

Independentemente de a escola ser pública ou privada, as reclamações dos professores de Teatro têm sido muito semelhantes. Eles comentam da batalha que enfrentam para conseguir um pouco mais de reconhecimento pela escola, para que a matéria seja estendida a um maior número de alunos, para conseguir recursos para desenvolver o trabalho, pedem um espaço mais apropriado para as atividades, ou então para que seja reformado o espaço já existente.

Muitas pessoas, entre elas pais de alunos e vários professores de outras matérias, ainda consideram as aulas de Teatro nas escolas de ensino Médio, como uma perda de tempo, já que estes alunos devem concentrar a atenção e o tempo de estudo para o concurso vestibular. Muitas escolas e pais de alunos ainda esperam que as aulas de Teatro ofereçam unicamente a parte decorativa dos rituais e festas escolásticos, montando espetáculos para a apreciação de

parentes orgulhosos com o desempenho de seus jovens. Na maioria dos casos, o espetáculo final da matéria, seja ela curricular ou extra-curricular, é um evento aberto destinado a familiares e amigos dos alunos.

As aulas de Teatro que tive a oportunidade de acompanhar, fisicamente ou pelo relato de alunos ou professores, são principalmente práticas. Não existem relatos de aulas teóricas de Teatro nas escolas Brasileiras. Ao contrário, uma professora da área comentou, certa vez, que tentou recomendar aos alunos um pouco de teoria e foi repreendida pelos pais destes estudantes e, conseqüentemente, pela direção da escola.

3.1 A estrutura das Aulas de Teatro nas Escolas

A estrutura das aulas de teatro não costuma ser rígida, isto é, igual em todas as instituições de ensino. Ela pode variar de uma escola para a outra, de acordo com a formação do professor que ministra as aulas. Mas podemos reunir algumas características que costumam ser encontradas na maioria das aulas de Teatro, sejam elas curriculares ou não.

Em geral, a aula de Teatro compreende uma parte de técnica vocal e corporal, mais direcionada ao aquecimento físico do que propriamente a uma preparação técnica. Segundo minha observação, os professores não costumam concentrar muita atenção nesta parte da aula, como fazer correções posturais ou indicar uma forma mais eficaz para a realização do exercício. Muitos sequer possuem o treinamento e a formação necessários para aprofundar tais técnicas.

Para poder especificar quais os exercícios de corpo e voz mais utilizados e quais os seus principais objetivos seria necessário uma observação mais próxima, uma vez que tais experiências não costumam ser descritas por internet. De forma geral pode se dizer que de técnica vocal se costuma utilizar alguns exercícios de vibração e ressonância, enquanto que para o corpo se faz uma série de alongamentos sem muitos critérios, seguidos de alguma atividade física que aqueça, geralmente jogos envolvendo corrida.

Esta primeira parte da aula, corpo e voz, também costuma ser a parte menos apreciada pelos estudantes. Acredito que exista um despreparo por parte dos professores, que é sentido pelos alunos, uma vez que um professor devidamente preparado pode instigar o aluno ao conhecimento, a busca de soluções, ao desenvolvimento espontâneo gerado por aqueles que amam o que fazem. Da mesma forma, se o profissional não dominar o suficiente a área que leciona, poderá gerar no aluno insatisfação, rebeldia e desprezo tanto pela matéria quanto pelo professor. E, neste caso, a escola perde completamente a sua função, pois o aluno insatisfeito

e rebelde ao invés de aprender irá se revoltar contra o próprio sistema que o obriga a perder tempo com coisas que a ele parecem inúteis.

Após a parte corporal da aula, normalmente iniciam os exercícios de improvisação a partir de temas sugeridos pelo professor. Algumas vezes estes temas são retirados das atualidades da região, algumas vezes de canções ou outros pequenos textos da literatura local. Em muitos casos o espetáculo apresentado como conclusão da matéria é baseado nesses exercícios de improvisação ou em temas sugeridos pelos próprios alunos. Poucas escolas não exigem ao menos um espetáculo por ano.

Encontrei poucos registros de visitas da escola a espetáculos teatrais ou colóquios com profissionais da área, como sugerem alguns autores. Também foram poucos os relatos de escolas que realizam estudos a partir da cultura popular da região onde trabalham. Não encontrei relatos da utilização de folguedos²¹⁷ ou outros tipos de danças dramáticas nas aulas de Teatro realizadas nas escolas, nem da utilização de bonecos, sombras ou outras técnicas teatrais alternativas ao teatro convencional. Tais manifestações, se usadas, ainda não foram divulgadas por meio eletrônico. Grande parte das escolas ainda segue modelos importados também para a sua metodologia do ensino de Teatro, um modelo com texto e estrutura cênica convencional, geralmente para palco e com trabalho apenas de ator.

3.2 O Professor

Os professores que trabalham com teatro nas escolas públicas são selecionados por concurso que normalmente leva em consideração o currículo, com alguns pré-requisitos, como a formação acadêmica, e uma prova de aula. As escolas particulares possuem métodos variados que podem incluir processos seletivos semelhantes aos das escolas públicas, entrevista simples ou apenas simpatia.

Nas escolas públicas muitas vezes ainda ocorre de se aproveitar um professor de outra matéria que possui algum conhecimento na área, para lecionar também Teatro. O contrário também ocorre, as vezes se exige que o professor de Teatro ensine também desenho e artes visuais.

O profissional que trabalha com as lições de Teatro ainda é uma questão um pouco mal-resolvida nas escolas brasileiras. Normalmente as aulas contam com apenas um

²¹⁷ Autos, folguedos, folganças, bailados ou danças dramáticas denominam expressões complexas em que, no mais das vezes, a dança se constitui em elemento de destaque. Folguedo é a denominação mais aceita. Designa todo fato folclórico, dramático, coletivo e com estruturação, priorizando, ora o elemento dramático, ora o do brinquedo ou o coreográfico. (Brazilsite - http://www.brazilsite.com.br/folclore/folguedos/m_folgue.htm - acesso em 17/08/07)

profissional em sala, o professor de Teatro, independente da formação que este tenha. A formação, como mencionado acima, não é de todo importante para a contratação do profissional, que muitas vezes leva em consideração outros fatores, como o aproveitamento de um profissional para muitas matérias.

Outro problema existente nas escolas do país, com relação ao professor, não é uma exclusividade das aulas de Teatro, é a questão da baixa remuneração do profissional o que o obriga a se submeter a uma carga excessiva de aulas, restando pouco tempo para se atualizar e se manter qualificado dentro do seu campo de atuação.

Mais especificamente no que se refere às artes foi um pouco mais delicado, uma vez que a própria matéria não estava devidamente definida quanto ao enfoque e aos conteúdos. Nos PCN's lê-se que “O ensino da arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno”²¹⁸, fato que ainda não ocorre em muitas escolas do Brasil.

Embora o ensino das artes já tenha sido ramificado e já existam no país cursos universitários por áreas de atuação, tanto de licenciatura como especializações em todos os graus, a matéria ainda é considerada supérflua por muitas escolas. Quando estas oferecem a opção de artes para os seus alunos, geralmente não contratam o professor qualificado para lecioná-las.

O motivo de tal descaso não está muito claro. As principais justificativas giram em torno da falta de verbas, mas ainda pode-se perguntar o por quê de excluir justamente artes. A resposta para esta questão talvez seja mais facilmente encontrada na limitada carga horária das escolas que dificulta a inclusão de mais matérias com conteúdos dignos de serem estudadas, e nas matérias exigidas em concursos profissionais, principalmente o vestibular. As escolas pretendem preparar os alunos mais para o vestibular do que para a vida, no geral. As matérias artísticas não são exigidas neste tipo de concurso, logo não são prioridade. O que as escolas estão esquecendo é que através de práticas artísticas o aluno desenvolve a espontaneidade, a rapidez de raciocínio e a desinibição, fatores que certamente irão auxiliá-lo na obtenção de bons resultados em quaisquer concursos.

O professor de Teatro não precisa ser necessariamente um ator, mas deve conhecer profundamente a arte de representar, bem como saber identificar as fases de desenvolvimento dos alunos e as devidas características psico-sociais. Por este motivo, alguns teóricos

²¹⁸ Brasil, MEC, PCN, (2001, p. 51).

recomendam a atuação de mais de um professor nestas aulas, além do contínuo confronto dos resultados com os demais professores da escola. Os PCN's sustentam que "O professor deve conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela está relacionada ao processo cognitivo."²¹⁹. Essa observação conduzirá o educador à realização de uma atividade condizente com o grupo que ele estará trabalhando. Dessa forma haverá um melhor aproveitamento das atividades realizadas, de acordo com os objetivos de cada aula, evitando traumas ou bloqueios geralmente decorrentes da má administração das técnicas. Todo esse conhecimento requer um estudo especializado, uma capacitação que só pode ser devidamente regulamentada quando as escolas reconhecerem o valor de fato do profissional que ministra as aulas de artes.

²¹⁹ Brasil, MEC, PCN, (2001, p. 85).

4. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DO BRASIL

Neste capítulo apresento o relato de professores de Teatro, encontrados na internet, sobre o trabalho que realizam com adolescentes nas suas escolas. Procurei entrar em contato com os profissionais, por e-mail, mas infelizmente não recebi resposta.

Como encontrei mais relatos de trabalhos efetuados nos CEFET's²²⁰ do país, começarei pelas demais escolas, concentrando assim os CEFET's no final dos relatos. Coincidentemente, todos os relatos de experiências com aulas de Teatro encontrados se referem a aulas em escolas públicas.

A cidade de São Paulo, capital do estado de São Paulo, é uma das maiores e mais desenvolvidas cidades do Brasil, localizada na região central do país, também está entre as cidades mais violentas. Nesta cidade foram localizadas na internet duas escolas de Ensino Médio com experiências relatadas na área teatral:

❖ Escola Oliveira Viana²²¹ – localizada no Jardim Ângela, uma das áreas mais violentas da periferia de São Paulo. A escola tem 2.400 alunos, entre estes membros de gangues e jovens com passagem pela FEBEM²²². São 75 professores e 40 funcionários. Muitos moram na comunidade e, portanto, conhecem os problemas locais. No site não havia especificação sobre a matéria ser curricular ou extra-curricular. Porém, a diretora acredita que o acesso à cultura e ao lazer é a melhor maneira de promover a cultura da paz e da não-violência nas escolas, pois “O adolescente está na fase do desafio, das coisas diferentes. Se encontrar na escola um eco para as coisas que está querendo fazer, ele não vai buscá-lo lá fora. A escola é o centro de lazer, é o ponto social dos jovens e das crianças.” Para Jucileide, é melhor que o adolescente permaneça mais tempo na escola, realizando atividades esportivas e de lazer, evitando as drogas e a formação de novas gangues. A diretora ainda completa explicando uma das iniciativas da escola:

“O Clube da Turma, um clube da região, está com um projeto chamado Agente Jovem, que treina jovens em algumas atividades para que eles ensinem a outros. Nós temos alunos, e até mesmo ex-alunos, ensinando

²²⁰ CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica – curso de formação profissional existente principalmente nas capitais de estado, mas que também conta com algumas sedes em outras cidades do país. O Ensino Médio nestas instituições está em extinção. A idéia é que se transformem apenas em escolas profissionalizantes, desvinculadas do ensino formal.

²²¹ Informações obtidas de entrevista com a diretora da Escola, Jucileide Rodrigues da Silva, para o portal Aprende Brasil (<http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0068.asp> - acesso em 22/06/07).

²²² Fundação Estadual do Bem Estar do Menor - instituição ligada à Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania. Presta assistência a adolescentes inseridos em programas sócio-educativos específicos, (privação de liberdade, semiliberdade e liberdade assistida), dependendo do grau infracional e da idade. (<http://www.febem.sp.gov.br/site/paginas.php?sess=1> - acesso em 22/06/07).

dança: funk, axé, samba-rock, pagode. Além de ensinarem as danças, eles dão aula sobre a história dessas danças, fora do horário de aula. Então, quem estuda de manhã tem essas atividades à tarde. Um outro grupo, além de contar toda a história da capoeira, dá aulas práticas. E um terceiro grupo, formado por ex-alunos que estão cursando o Ensino Médio em outra escola, está dando aula de teatro.”

❖ O Colégio Fecap²²³, localizado no bairro Liberdade, na cidade de São Paulo. O Colégio é mantido por uma fundação sem fins lucrativos. Por isso, os alunos podem aproveitar tudo o que a escola oferece em período integral sem custo adicional. As aulas curriculares são no período matutino e as atividades extra-curriculares, oferecidas no período vespertino. Neste colégio as aulas de Teatro são optativas e extra-curriculares, oferecidas com outras atividades como treinos esportivos de varias modalidades, cinema, dança, música e cursos extra-curriculares. A escola acredita que “O teatro possibilita ao jovem que atravessa uma fase de descobertas e transformações, a trabalhar com a sensibilidade, a criatividade, o corpo e a mente, ou seja, o ser como um todo.”²²⁴ As atividades começaram em março de 2006 com aulas de expressão corporal, desinibição e interpretação. “Hoje temos um grupo estável trabalhando em uma montagem teatral que deverá ser apresentada no final deste ano. Os objetivos destas aulas não visam apenas a formação de atores, mas principalmente o desenvolvimento do respeito, da responsabilidade e da coletividade, aprimorando o trabalho em grupo.”²²⁵

O Rio de Janeiro, capital do estado do Rio de Janeiro, também se localiza na região central do Brasil e está entre as cidades mais violentas do país, onde se encontram uma grande concentração de favelas, localidades com sérios problemas de infra-estrutura e saneamento, normalmente dominadas pelo crime organizado e pelo tráfico de drogas. Também è uma das cidades mais turísticas do país, internacionalmente conhecida. Nesta cidade encontramos no Portal CAPES²²⁶, o registro de uma experiência teatral realizada em escola, e relatada em dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade federal Fluminense.²²⁷

²²³ Fundação Escola de Comércio Álvares penteadado:

(<http://www.fecap.br/PortalNovo/interna.asp?Numero=1167&left=Colegio> - acesso em 22/06/07).

²²⁴ (http://www.fecap.br/PortalNovo/interna.asp?Caminho=Colegio_Teatro&left=Colegio - acesso em 22/06/07).

²²⁵ idem

²²⁶ Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior. A Capes, fundação do Ministério da Educação, investe no desenvolvimento da pós-graduação stricto sensu focada na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. (<http://www.capes.gov.br/> - acesso em 24/06/07)

²²⁷ Santos Junior - Biblioteca CAPES <http://bdttd.ibict.br/btdtd/busca/resultSimples.jsp> acesso em 22/06/07.

❖ Escola Municipal Leonor Coelho Pereira – o autor não especifica a série, mas diz que trabalha com adolescentes. O trabalho analítico enfatiza a subversão que se fez necessário realizar nos princípios do drama rigoroso para, assim, encontrar a devida sintonia com o universo temático proporcionado por Shakespeare e as antinomias estéticas provocadas pela persistência naqueles princípios. A partir das suas aulas de artes cênicas na Escola, em janeiro de 2003 foi criado, o Teatro da Laje, no Complexo da Penha. Apaixonado pela obra do dramaturgo inglês, conhecido como o 'grande bardo' (poeta), o professor contava as histórias de Shakespeare para os alunos. “Depois eu propunha um debate para saber se a linguagem dele ainda é atual, se podemos encontrar seus personagens e situações vividas por eles no cotidiano de qualquer pessoa”²²⁸, exemplifica. Como leitura, textos de Shakespeare adaptados para o público infanto-juvenil. “Com o tempo, a sala ficou pequena demais para as experiências e demandas do professor e seus alunos. O interesse dos jovens levou à criação do grupo teatral, que hoje reúne 25 rapazes e moças, entre 12 e 18 anos. Tanto alunos e ex-alunos da escola como também adolescentes de outras escolas da comunidade.”

Curitiba, capital do estado do Paraná, é considerada uma das cidades mais modernas do Brasil, localizada na região sul do país é uma cidade bem desenvolvida e com uma boa qualidade de vida.

❖ Colegio Estadual do Paraná²²⁹ - A Professora e pesquisadora investiga O Teatro na Escola: Contribuições do Estudo e da Representação da Tragédia Grega na Formação de Alunos no Ensino Médio. Esta pesquisa foi realizada com os alunos integrantes do grupo de teatro GRUTA-CEP, atividade artística extra-curricular proporcionada aos estudantes dessa instituição. “As categorias e subcategorias analisadas nesta pesquisa emergiram ao longo da própria investigação, que busca evidenciar a função educacional eficaz do Teatro na Escola no processo de conhecimento do adolescente. A prática pedagógica mediada pelo teatro, analisada neste trabalho, não se restringiu a uma simples apresentação; ao contrário, pressupôs a articulação da leitura dramática e da análise crítica das Tragédias Gregas, com os exercícios práticos característicos das atividades teatrais. De imediato, os alunos envolvidos nesta investigação foram resistentes ao estudo das tragédias da Antiga Grécia, em função de sua complexidade e também por considerá-las ultrapassadas. Entretanto, ao longo do trabalho, esses alunos compreenderam o valor desse gênero literário

²²⁸(http://www.vivafavela.com.br/publico/cgi/public/cgilua.exe/web/templates/htm/principal/view_0002.htm?editionsectionid=2&infoid=43193&user=reader - acesso em 24/06/07).

²²⁹ Informações obtidas a partir da dissertação de Mestrado em educação, pela Universidade tuiuti do Parana. Dados publicados no Portal CAPES (<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032440020010002P3> - acesso em 24/06/07).

no seu processo de conhecimento. Ao contrário da literatura de consumo que, freqüentemente, favorece o hábito da leitura superficial, as tragédias tratam de conteúdos valiosos para a captação do processo histórico e dos valores humanos fundamentais, gradativamente desprestigiados na sociedade contemporânea. O Teatro na Escola proporciona aos adolescentes o acesso às obras clássicas produzidas na história da humanidade e desenvolve o seu espírito investigativo durante a produção do espetáculo teatral. Acrescenta-se o dinamismo dessa atividade artística que favorece a criatividade do aluno, posto que abrange todas as manifestações artísticas. Em suma, o teatro, que possui a sua especificidade, pode mediar o ensino-aprendizagem e deve ser desenvolvido de uma forma contínua e sistemática, com professores habilitados, comprometidos com a formação de alunos do Ensino Médio em busca de sua identidade. “

Neste momento passamos a observação de três CEFETS em diferentes localidades do Brasil:

❖ CEFET Campos²³⁰ – cidade do estado do Rio de Janeiro. A professora Kátia Soares relata que sua experiência com Teatro nesta escola iniciou em 1995 com o objetivo inicial de incentivar os alunos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira a gostarem de ler, pois sua formação é em Letras. Criou o projeto Literatura com prazer. Utilizando o tema do Menor Abandonado, “adaptei um texto narrativo e estudamos juntos textos sobre o como fazer teatro, da sonoplastia a contra regragem.” O grupo iniciou com 32 alunos voluntários, em aulas extra-curriculares “não tinham nota pelo trabalho nem eu trabalhava dentro do meu horário - e assim realizamos oficinas, começamos a ler muito mais, a irmos ao teatro e até a participar de festivais estudantis de teatro em meu município. Ao longo de quatro anos, produzimos peças infantis, adaptamos textos consagrados e escrevemos textos.” Soares continua o seu relato dizendo que “A partir da Nova LDB/ 9394/96, houve uma mudança na estrutura de aulas de Educação Artística e passamos a ter na instituição as Oficinas de Artes.” Como não havia professores de Artes com um trabalho voltado para o teatro, Soares começa a integrar o grupo de Arte-educadores, além de lecionar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. O trabalho realizado deste então, passou a ser mais sistematizado, a pesquisa passou a ser um trabalho constante e os alunos passaram a ser melhor instruídos nas linguagens teatrais. Procurou realizar o seu último trabalho com atividades pautadas na

²³⁰ Informações obtidas através do fórum Arte na Escola, tópico sobre Teatro-Educação. Experiência relatada por Kátia Macabu de Sousa Soares no site: (<http://www.artenaescola.org.br/forum/topico.php?n=153&f=1&page=4> - acesso em 24/06/07).

pesquisa da identidade cultural campista. “Os textos foram criados a partir de nossa História e Estória, e adaptados de Textos de autores Campistas.”

❖ CEFET Rio Grande do Norte²³¹ - Estado do Norte do país, a escola em questão se localiza na capital do estado, Natal. A pesquisa foi realizada no período de julho de 2004 a julho de 2006, dentro da Proposta Pedagógica do Projeto Artes Cênicas, pretendendo contribuir para a formação de um contexto organizacional na prática docente do ensino de arte e na formatação de novas propostas curriculares. Segundo o autor, “Os objetivos gerais estão comportados na necessidade de confrontar na prática as ações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, destacando a realidade do espaço escolar, do material a ser trabalhado e do público participante. A metodologia utilizada está pautada na proposta triangular, de Ana Mae Barbosa, que estabelece uma conexão entre o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica. Mesmo assim, é importante destacar que dentro desta vivência pedagógica, detectamos traços relevantes de uma proposta vinculada a Pedagogia da Autonomia, do pensador Paulo Freire e do Construtivismo, de Vygotsky. Como resultado deste trabalho, temos uma prática artístico pedagógica baseada na construção de ações concretas, que são geradas a partir de um processo pensado e criado em conjunto, entre equipe técnico-pedagógica, professores de arte e alunos. Assim, pretende-se contribuir para o exercício da produção de novos saberes em arte e a socialização desses conhecimentos dentro do universo escolar.

❖ CEFET Santa Catarina²³² – localizado na região sul do país, na cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, uma das cidades mais turísticas da Região, que oferece uma boa qualidade de vida aos seus moradores, embora já comece a enfrentar problemas como o aparecimento de favelas e o tráfico de drogas. Nesta escola a Matéria “semi”-obrigatória, isto é, os alunos devem cursar artes, mas eles escolhem entre participar de aulas de Teatro, Música ou Artes Plásticas, de acordo com o horário das aulas²³³. A proposta é que as turmas tenham até 15 alunos. Esta escola tem alunos que pertencem a diversas classes sociais, da A a D, já que é considerada uma escola de bom nível educacional, é pública e gratuita e os alunos são selecionados através de concurso público, aberto a toda a população que tenha completado a etapa anterior de ensino. O ano letivo é dividido em duas fases, o que

²³¹ Dados extraídos do site Amostra – Diálogo sobre as produções artísticas e estéticas no espaço escolar, resumo da pesquisa de Abraão Lynco (http://www.cchla.ufrn.br/eventos/XIV_Humanidades/amostra.htm - acesso em 24/06/07).

²³² Esta escola foi escolhida para a pesquisa de campo deste trabalho, portanto os dados apresentados não são resultados de pesquisa em internet, mas de observação direta em sala de aula. Tal pesquisa será concluída após uma segunda fase de observação, que se dará no segundo semestre letivo de 2007.

²³³ Infelizmente a escola não oferece todas as possibilidades para todas as turmas, sendo duas opções de artes em cada período – matutino ou vespertino. A matéria Dança não está entre as opções ofertadas.

significa que o curso completo tem oito fases e não quatro anos, embora na prática seja a mesma coisa. Alunos de quatro das oito fases do Ensino Médio podem escolher participar das aulas de Teatro. A professora responsável explica que na 3ª fase prioriza o trabalho de corpo, voz, mímica e técnicas em geral, enquanto que na 4ª fase já há uma proposta voltada para a apresentação, não havendo a necessidade de concluir um espetáculo, e procuram utilizar mais o auditório, para que os alunos conheçam melhor o espaço físico teatral, o palco.

Esta escola também criou um grupo extra-curricular de Teatro, que conta com a participação de alunos de varias fases e com o auxílio de um profissional de Teatro, além da professora da escola. Este grupo faz exercícios e aulas práticas de Teatro e monta espetáculos para apresentação no auditório da escola. Também organiza, anualmente um festival de Teatro, que traz espetáculos de outros grupos da cidade para incentivar os alunos a freqüentar peças teatrais e a saber observar e criticar os trabalhos assistidos.

5. OPINIÃO

O instituto Ibase²³⁴ realizou uma pesquisa de opinião em 2005, cujo resultado foi publicado com o nome “Juventude Brasileira e Democracia: Participação, Esferas e Políticas Públicas”²³⁵ em janeiro de 2006. Para a pesquisa, foram entrevistados diversos jovens entre 15 e 24 anos, provenientes de várias capitais do país. Como a esta pesquisa responderam muitos jovens do Ensino Médio, e dentre as perguntas efetuadas haviam algumas referentes ao Teatro e a Educação, achei interessante, neste momento, acrescentar ao meu trabalho alguns destes dados quantitativos publicados pelo instituto, como informação adicional para a compreensão do perfil do jovem brasileiro. Já que, a implementação de políticas públicas que propiciem o acesso desse grupo de jovens ao lazer e à cultura é apontada como uma necessidade pela referida pesquisa, e o local que atualmente é o maior responsável pela agregação dos jovens è a escola: “Todas as ações dos jovens centradas na cultura são fundamentais para a formação e educação”.²³⁶

Encontra-se entre os objetivos desta pesquisa unir as informações encontradas às demais contribuições já existentes, ampliando o debate, influenciando políticas públicas de juventude (como também políticas de educação, trabalho, cultura e lazer) e estimulando o fortalecimento de redes de sustentação e de construção de oportunidades para a juventude.

O Instituto Ibase considera que a sociedade tem um olhar ambíguo de desencanto e de fascínio para com os jovens, mas “de um modo geral, os dados e depoimentos que se seguem mostram sujeitos com profunda crença em suas capacidades, que aspiram a abertura de canais de participação para que possam ser ouvidos e oportunidades iguais para que vivam a transformação hoje, e não em um futuro inalcançável.”²³⁷

A pesquisa informa que a maioria dos jovens entrevistados (66,5%) já participaram de alguma atividade extra-escolar, uma vez que demonstraram grande preocupação com a qualificação profissional. Porém, destes, apenas 11,6% freqüentaram alguma atividade cultural, englobada na pesquisa, entre língua estrangeira, música, teatro, artes plásticas, danças, entre outras. Os dados ainda apontam para uma menor participação entre os jovens mais pobres, negros e de baixa escolaridade. “Essa situação testemunha que a desigualdade

²³⁴ Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) site: (<http://www.ibase.br/> - acesso em 29/06/07).

²³⁵ Relatório disponível no site: http://www.ibase.org.br/userimages/Relatorio_Final.pdf - acesso em 29/06/07.

²³⁶ http://www.andi.org.br/noticias/templates/clippings/template_radicais.asp?articleid=10296&zoneid=16 - acesso em 23/03/07 – jornal virtual – Radicais Livres.

²³⁷ Relatório IBASE, página 5.

educacional é também manifesta no acesso às oportunidades de complementação formativa e de acesso a bens culturais que se encontram disponíveis de forma mais abrangente e qualificada para jovens brancos (as) e oriundos (as) das classes de maior poder aquisitivo.”²³⁸

Quando perguntados sobre os lugares que mais freqüentam, a maioria, independente de classe, sexo, cor, religião ou escolaridade, disse freqüentar shoppings (69,2%). Em seguida, estão os cinemas, com 51,2%; seguido de parques e praças, com 47,8%; teatros, com 15,1%; e centros culturais, com 13,7%. 13,1% deles (as) disseram que não costumam freqüentar esses lugares e apenas 11,6% freqüentam museus. Estes dados variam se for feita uma avaliação distinguindo as classes sociais.²³⁹

Sobre a participação dos jovens em grupos comunitários, surge um dado interessante, “O nível de instrução se apresentou como variável significativa, ou seja, os jovens mais escolarizados são os que mais participam de grupos. [...] Isso demonstra a importância que a experiência da escolarização exerce sobre a vida associativa juvenil, já que a própria escola é um espaço propício para o encontro.”²⁴⁰ Seria este mais um motivo para incluir tais atividades na rotina escolar, uma vez que é o espaço onde se formam a maioria das amizades e onde os jovens passam grande parte de seu tempo.

Aos jovens que responderam afirmativamente a participação em grupos, foi solicitado que indicassem, entre várias opções, quais tipos de atividades mais se identificavam com as promovidas pelo grupo que freqüentavam. As principais atividades dos grupos estão relacionados com aquelas de cunho religioso (42,5%), esportivas (32,5%) e as artísticas – música, dança e teatro – (26,9%), entre outras menos citadas.

Também foi perguntado aos jovens, além das atividades oferecidas nas salas de aula, que outras eram realizadas pelas escolas das Regiões Metropolitanas pesquisadas. Nesta parte da pesquisa, as festas são as atividades que surgiram em primeiro lugar (58,5%), seguidas pelas apresentações diversas – teatro, dança, música e festivais culturais (53,9%), filmes (53,8%), debates (45,4%), excursões(43,3%), seminários (42,6%), visitas a museus e exposições (30,3%) e, por último, ações comunitárias e trabalhos sociais (27,6%).²⁴¹

Concluindo a pesquisa, foram apresentados caminhos participativos para os jovens, onde o Teatro aparece no Grupo 3.²⁴² Alguns jovens visualizam que através deste caminho

²³⁸ relatório IBASE, página 26.

²³⁹ idem, página 34.

²⁴⁰ idem, página 40.

²⁴¹ idem, página 45.

²⁴² Os(as) jovens praticam e fortalecem o direito à livre organização. Eles(as) formam grupos culturais (esportivos, artísticos, musicais etc.), religiosos, de comunicação (jornal, página na internet, fanzine etc.), entre outros, compartilhando idéias com outros (as) jovens. (Relatório IBASE, p.49).

podem chegar aos outros dois Caminhos²⁴³ através da cultura. Um dos participantes, com experiência em grupos de jovens, diz:

Tu tá no grupo de jovem, tanto dá pra fazer uma atividade política, como solidária, como fazer cultura. No grupo de jovens que eu faço parte, a gente faz isso, a gente faz teatro, a Via Sacra, por exemplo, e aí, a gente foi apresentar na praça e aí a gente faz política (Porto Alegre).²⁴⁴

Como havia divergências nesse campo, sobre a utilidade das atividades em grupos extra-escolares pertencentes ao Caminho 3, foi elaborado, com base nas informações dos participantes, uma tabela com os prós e os contras desse caminho:

Prós

- Oportunidade de expressar as idéias democraticamente.
- Permite atuar com mais organização e força.
- Possibilita maior impacto que o trabalho voluntário individual.
- A base é a reunião de vários(as) jovens.

Contras

- O Governo não dá crédito a essas ações.
- Suas ações afastam o(a) jovem da escola.
- Não possui força política.
- Dificuldade de apoio financeiro.
- Descrédito nos resultados das ações.
- Compete com a sobrevivência; com a necessidade de trabalhar e ganhar o sustento.²⁴⁵

²⁴³ Caminho 1 - A participação política da juventude ocorre por meios que vão além do voto. Esse engajamento também se dá na atuação firme e direta em partidos políticos, organizações estudantis, conselhos, ONGs e movimentos sociais, ou seja, em instituições que organizam a sociedade e controlam a atuação dos governos. Caminho 2 - Jovens voluntários(as) ajudam a diminuir os problemas sociais. Realizam diferentes atividades, tais como manutenção de escolas, recreação com crianças pobres e hospitalizadas, campanhas de doação de alimentos e diversas outras ações desse tipo. (Relatório IBASE, p.49).

²⁴⁴ Relatório IBASE, página 57.

²⁴⁵ Fonte: IBASE/POLIS, Grupos de Diálogo Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas, 2005. (p. 58).

6 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A ligação existente entre Teatro e Educação não é um tema recente na prática e nem na literatura. Podemos encontrar menções sobre esta associação desde a antiga Grécia. Uma série de autores já escreveu sobre o desenvolvimento de práticas teatrais realizadas com adolescentes, não tanto no currículo básico das escolas, mas principalmente no trabalho extracurricular. Eles narram suas experiências no Brasil e outros países citando, inclusive, os mais variados exemplos de exercícios a serem realizados com os alunos, de acordo com a faixa etária e indicação teórica.

Neste momento analiso uma busca de trabalhos acadêmicos, nos sites das universidades e portais de pesquisa, bem como de artigos e periódicos localizados nas mesmas fontes.

Em um segundo momento procuro fazer uma breve avaliação da bibliografia disponível no mercado, a respeito do teatro na Educação de adolescentes, mas também lançando um olhar geral sobre os principais autores brasileiros que escreveram sobre Teatro na Educação.

6.1 Pesquisa Acadêmica

Apesar de não se tratar de um assunto recente, os trabalhos acadêmicos nesta área ainda são limitados. Por este motivo, o levantamento de dissertações foi feito sem indicação de período, junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Portal CAPES, no Banco de Teses Dissertações e na Biblioteca Virtual CAPES; junto ao site da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no cadastro da Biblioteca; à Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), também pelo cadastro eletrônico. Ainda realizei uma pesquisa junto a internet para obter maiores informações sobre a literatura que existe disponível no mercado comercial de livros.

O levantamento dos artigos e periódicos foi feito junto ao cadastro da UFSC, também sem indicação de período e pessoalmente na UDESC. Nesta última, porém, limitei a pesquisa aos últimos dez anos.

Primeiramente a pesquisa foi feita com as palavras-chave *Teatro, Ensino Médio e adolescentes*, e depois substituído termo *Ensino Médio* por *Educação*. Na primeira pesquisa junto ao Portal CAPES foram localizadas duas dissertações de mestrado e na segunda, mais duas de mestrado e nenhuma tese de doutorado com tema dentro desta área de pesquisa. Entre as pesquisas de mestrado encontradas, as duas primeiras são do ano de 2003. A primeira é do

estado do Paraná, sobre as contribuições da tragédia²⁴⁶, e a segunda do Rio Grande do Sul, acerca do desenvolvimento pessoal do aluno através das aulas de Teatro²⁴⁷. Os outros dois resultados de mestrado encontrados, um é de 2000 e relata as experiências de aulas de Teatro, para crianças e adolescentes, em uma turma multisseriada em escola de São Paulo²⁴⁸ e a outra é de 2004 e reitera a importância da inserção de práticas artísticas no espaço escolar, pesquisa esta realizada em Belo Horizonte²⁴⁹.

Na biblioteca virtual CAPES foi realizada uma pesquisa com as palavras *Teatro*, *Escola*, *Adolescentes* e encontrado apenas um resultado em nível de mestrado. Depois foi repetida a pesquisa excluindo a palavra *Escola*, e então foi localizada mais uma dissertação, também de mestrado. A primeira é do Rio de Janeiro, do ano de 2004 e relata o desenvolvimento do estudo de Shakespeare com adolescentes alunos de uma escola pública²⁵⁰. A segunda é do estado da Bahia, do ano de 2005 e traz reflexões acerca de uma proposta sócioeducacional, desenvolvida com o intuito de revelar saberes dentro de uma formação para o exercício da cidadania, realizada com adolescentes do Centro de Referência Integral do Adolescente (CRIA)²⁵¹.

Nos registros da UFSC e da UDESC não foi encontrado nenhum título. Verificando a limitação dos resultados obtidos, foi realizada uma nova busca, agora apenas com as palavras-chave *Teatro e Ensino Médio*. Para esta pesquisa o resultado foi o mesmo, isto é, nenhum título localizado. Junto a CAPES o resultado foi um pouco mais abrangente, dezenove títulos, sendo o mais antigo datado de 1997 e o mais recente de 2004, isto é, em um período de oito anos. Cada uma das dezenove dissertações observa um aspecto diferenciado da prática teatral na escola. Buscando algum aspecto em comum com o tema desenvolvido neste projeto foram localizadas três pesquisas que escrevem sobre os jogos teatrais, duas sobre questões sociais e três sobre o desenvolvimento pessoal do aluno. Este agrupamento foi feito de forma ampla devido a diversidade de enfoques encontrados.

Apenas junto à UFSC e a UDESC ainda foi realizada uma nova tentativa de pesquisa, agora com as palavras-chave *Teatro e Educação*. Na UFSC igualmente não foi encontrado nenhum resultado. Na UDESC foram localizados cinco títulos, curiosamente dois da UFSC. Nenhum diretamente relacionado com o Teatro na escola.

²⁴⁶ Guaraci Martins, já citada nas experiências com Teatro, no Colégio estadual do Paraná. Referência, na linkografia.

²⁴⁷ Luciana Netto Dolci, Referência, na linkografia.

²⁴⁸ Ricardo O. V. Japiassu, Referência, na linkografia.

²⁴⁹ Mario R. S. Da Silva, Referência, na linkografia.

²⁵⁰ Antonio Veríssimo dos Santos junior, já citada nas experiências com Teatro, Escola Municipal Leonor Coelho, do Rio de Janeiro. Referência, na linkografia.

²⁵¹ Alexandre S. Da Costa, Referência, na linkografia.

Quanto aos artigos, junto à UFSC foram realizadas três buscas, com período indeterminado. Para as duas primeiras, uma com as palavras-chave *Teatro e Ensino Médio* e a outra com as palavras *Teatro e Escola*, não foi encontrado nenhum título. Então foi feita uma nova busca utilizando apenas a palavra *Teatro*, para esta surgiram sete resultados, nenhum sobre o Teatro na escola.

Junto a UDESC, por possuir curso superior de Licenciatura em Artes Cênicas e Mestrado em Teatro, o acervo de periódicos teatrais é bem mais amplo, por este motivo foram pesquisados apenas os últimos dez anos, isto é, de 1996 até 2006. Nessa instituição foram encontrados periódicos em diversos idiomas, porém, por uma limitação técnica, a pesquisa foi efetuada somente nos publicados em língua portuguesa, espanhola, inglesa e italiana. Foram analisados os seguintes periódicos:

- ADÁGIO – Revista do Centro Dramático de Évora – Portugal (dois exemplares de 2002 e 2003)
- GESTOS – Teoria y Práctica del Teatro Hispánico – Califórnia – USA (14 números entre 1996 e 2002)
- LATIN AMERICAN THEATRE REVIEW – University of Kansas (quatro números)
- MODERN DRAMA – University of Toronto (seis números entre 2000 e 2001)
- O PERCEVEJO – Uni-Rio – Rio de Janeiro (um exemplar de 1997 e um de 1999)
- O TEATRO TRANSCENDENTE – Universidade Regional de Blumenau – Blumenau (seis números entre os anos 1996 e 2004)
- PICADERO – Revista del Instituto nacional del Teatro – Santa Fé – Argentina (quatro números nos anos de 2001 e 2002)
- REVISTA DO LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP – Campinas (um exemplar do ano 2000 e outro de 2002)
- SIPARIO – Il Mensile Italiano dello Spettacolo – Milano – Italia (quinze exemplares entre 2001 e 2002)
- TEATRO - Teatro Municipal General San Martin – Buenos Aires (um exemplar de 1996 e outro de 1997)
- THEATRE JOURNAL – Johns Hopkins University Press in Association for Theatre in Higher Education – USA (três números entre 2001 e 2002)
- THEATRE RESEARCH INTERNATIONAL – Cambridge University Press

(três exemplares de 2001)

- URDIMENTO – Revistas de Estudos Pós-graduados em Artes Cênicas – UDESC – Florianópolis – Dezembro/2004
- URDIMENTO – Revistas de Estudos sobre Teatro na América Latina – UDESC – Florianópolis – (quatro exemplares entre 1997 e 2003).

Curiosamente, a Revista Italiana Sipario é a única que tem, em todos os seus exemplares, uma seção específica para o Teatro na Escola²⁵². No conjunto de todos os periódicos analisados foram localizados vinte e um artigos sobre Teatro na Educação. Só na revista Sipario, foram encontrados quinze artigos, um por exemplar. Destes, foram localizados dois que tratavam sobre o desenvolvimento pessoal e quatro sobre alguma forma de benefício social do Teatro. Nenhum especificamente sobre as aulas de Teatro dentro da escola e os demais não tinham similaridade com o tema desta pesquisa. Na Revista Picadero foi localizado um artigo sobre a Função Educativa do Jogo Teatral. Na revista Theatre Research International, um artigo sobre o teatro e a interdisciplinaridade. Na Urdimento foram encontrados dois artigos sobre Teatro na educação, nenhum na Escola. Na revista O Teatro Transcendente, dois artigos, um com um panorama geral do Teatro na Educação e outro sobre o professor.

Como se pode observar, a pesquisa sobre o Teatro na Escola é um campo muito abrangente e embora haja uma quantia considerável de trabalhos na área, há muito pouco especificamente sobre o Teatro dentro da escola de Ensino Médio e cada pesquisador tem observando um aspecto diferenciado dentro deste quadro. Assim sendo, considero que a presente pesquisa pode contribuir para ampliar os estudos teóricos e, quem sabe, auxiliar na amplificação da discussão sobre as aulas de Teatro na escola.

6.2 Bibliografia Geral²⁵³

Muitos autores nacionais deixaram os seus relatos na literatura teatral brasileira. Alguns narram as experiências e vivências suas ou mesmo de importantes grupos, em outros países, alguns relatam resultados de suas investigações com grupos no próprio país. Mas poucos desenvolvem uma técnica realmente brasileira de fazer Teatro.

²⁵² A referida seção se chama *Scuola*, tem sempre uma só página e o jornalista responsável se chama Claudio Facchinelli.

²⁵³ Dados adquiridos via internet, na maioria em sites de livrarias virtuais

Neste momento enumero alguns dos principais autores teatrais nacionais, com uma breve síntese de seus escritos mais importantes. A começar por Augusto Boal, que é o mais reconhecido internacionalmente, um autor que possui uma vasta pesquisa na área teatral e, talvez, o único criador de um estilo de teatro verdadeiramente brasileiro. Sua história literária é tão ampla que, mesmo relatando de forma resumida, já merece um sub-item apenas para a sua descrição.

6.2.1 Augusto Boal (1931 -)

Augusto Boal, dramaturgo, ensaísta e escritor brasileiro. nasceu no Rio de Janeiro em 1931. Estudou na School of Dramatics Arts da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde foi aluno do dramaturgo John Gassner. Preconiza o teatro como uma forma de auxiliar as transformações sociais, como elemento de conscientização das massas e formação de lideranças nas comunidades. Desenvolveu algumas técnicas teatrais dentre as quais a mais famosa é o Teatro do Oprimido. Sua maior obra é o Teatro do Oprimido, que transforma o espectador em elemento ativo, protagonista do espetáculo. Entre 1971 e 1986, quando esteve exilado por motivos políticos, Boal desenvolveu experiências teatrais em diversos países, merecendo o reconhecimento do público, da crítica, dos estudiosos e do meio teatral. Augusto Boal vive no Rio, onde dirige o CTO-Centro do Teatro do Oprimido e dedica-se, entre outras coisas, ao trabalho teatral numa série de presídios em todo o país.

Foram encontrados mais de 15 títulos de livros do autor, muitos dos quais sem resumo a disposição. Relaciono abaixo apenas quatro diretamente ligados a prática teatral, que continham resumos disponíveis:

Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas

Uma das razões da popularidade do Teatro do Oprimido - criado originalmente quando seu autor, Augusto Boal, iniciava um exílio de 15 anos, durante o governo militar - está no fato de não se tratar de uma simples cartilha dogmática. Publicado pela primeira vez em 1973, traduzido para mais de 25 idiomas e utilizado em mais de 70 países, o "Teatro do Oprimido" é um método de pesquisa e criatividade que tem como objetivo a transformação pessoal, política e social e que pode ser usado por todos aqueles que se enquadrem na categoria "oprimidos", sejam operários, camponeses, mulheres, negros, homossexuais. A idéia de transformar o espectador em elemento ativo na encenação pretende iluminar as formas sutis ou declaradas de dominação e exclusão social, proporcionando outras maneiras de ver o

mundo e as relações sociais. Para Augusto Boal, o importante é re-situar o indivíduo em seu entorno, apontando novas perspectivas de relações de poder.

O Teatro Como Arte Marcial

Neste livro, Augusto Boal fala de suas vivências ao fazer e inventar teatro durante cinco décadas: as pessoas com quem trabalhou, os episódios que testemunhou, as idéias que produziu, em relatos surpreendentes e muitas vezes comoventes.

Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro Terapia

Boal revela suas descobertas sobre improvisação, "Teatro Forum" e "Teatro Imagem" contidas na essência de seu "Teatro do Oprimido". As técnicas ajudam a entender o conflito entre o desejo e a vontade.

Jogos para Atores e Não-Atores

Versão mais completa do já celebre manual de jogos e exercícios do teatrólogo. O livro sistematiza os exercícios utilizados pelo Teatro de Arena entre 1956 e 1971, oferecendo métodos de importância.

6.2.2 Demais Autores de Importância Nacional

A maioria dos demais escritores de Teatro são professores universitários que relatam os resultados de suas experiências e pesquisas no meio Teatral. Relaciono-os, abaixo, em ordem alfabética (sobrenome) com o nome e breve resumo ou comentário das principais obras encontradas.

Cabral, Beatriz Ângela Vieira – Atualmente é diretora de artes cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina e professor da Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, atuando principalmente nos seguintes temas: teatro e experiências interculturais, construção do conhecimento em artes, alternativas para o teatro na escola e na comunidade.

Drama como Método de Ensino, São Paulo, Hucitec. 2006

Até então o drama, este método de ensino criado em países anglo-saxões, era pouco ou nada conhecido em nossas instituições educacionais e culturais, sendo, pois, efetivamente introduzido no Brasil por Beatriz Cabral. Isto vem enriquecendo sobremaneira o campo da Pedagogia do Teatro em nosso país, não apenas no material teórico que a autora nos apresenta, que articula de maneira própria o ensino e a aprendizagem de teatro, mas também, e especialmente, nas investigações artísticas e pedagógicas que Biange - como conhecemos

esta querida artista e educadora - vem coordenando em Florianópolis, e que estão aqui descritas e analisadas de maneira tanto didática quanto provocativa. (Flávio Desgranges)

Desgranges, Flávio – Doutor em Educação pela USP, realizou estágio no Théâtre des Jeunes Années, na França, e no Centro de Sociologia do Teatro da Universidade Livre de Bruxelas. É diretor teatral, dramaturgo e ministra as disciplinas Jogos Teatrais, Ação Cultural em Teatro e Teatro Aplicado à Educação

A Pedagogia do Espectador - São Paulo, Hucitec. 2006

Ao pensar o espectador como protagonista de um teatro concebido como manifestação cultural em que a dimensão educativa é intrínseca, este livro toca no núcleo das mutações contemporâneas da arte: o deslocamento do interesse pelos simbolismos das obras para o valor simbólico das ações, desligando a arte das categorias ilusionistas, valorizando a apresentação, com conseqüente ênfase na participação do espectador.

A Pedagogia do Teatro – São Paulo, Hucitec. 2006

Se a alguns artistas e responsáveis de instancias públicas e privadas ainda interessa estabelecer pretensas fronteiras estanques entre a educação e a ação sociocultural por um lado e a criação artística por outro - de modo talvez a manter privilégios e a assegurar prerrogativas consagradas pelo tempo - , muitos dos mais interessantes processos de trabalho teatral que podemos acompanhar em nossos dias constituem a demonstração mesma da não-pertinência da fixação desses limites[...].

É no âmago dessas questões que se insere o livro de Flávio Desgranges. Seu espírito crítico aguçado, seu olhar sensível o levam a equacionar aqui aspectos candentes de uma Pedagogia do Teatro que vem sendo forjada em processos artísticos tornados públicos com intensidade crescente. Inquieto, por vezes provocador Flávio transfere para seu texto essas características. Comprometido com as interrogações que perpassam o fenômeno teatral em nosso tempo e engajado na reflexão sobre o papel social dessa arte no que tange a todo e qualquer indivíduo por ela mobilizado, o autor nos apresenta um denso tecido de considerações nas quais o caráter estético e o aspecto formativo são indissociáveis. (por - Maria Lúcia de Souza Barros Pupo)

Japiassu, Ricardo - Professor Adjunto do Departamento de Educação/Campus XV - Valença/Ba da UNEB. Doutor em Educação pela FE-USP, mestre em Artes pela ECA-USP, licenciado e bacharel em Teatro pela ET-UFBa.

A Coroa de Tebas: Teatro – Campinas, Papyrus. 2002.

Essa livre versão do mito pagão de Édipo, baseada na conhecida tragédia grega de Sófocles, vai além do enredo clássico, subvertendo-o. O vocabulário das personagens é atual e

permite fácil compreensão por parte do leitor. A coroa de Tebas apresenta dramaticamente as razões pelas quais o rei Édipo precisou cumprir um destino tão cruel, vergonhoso e terrível: a punição trágica de seu verdadeiro pai. A grande novidade dessa versão é que ela foi idealizada com vistas a um trabalho sobre a questão da diferença, a fim de propiciar uma discussão sobre como a sociedade encara o tema, com possibilidades de se explorarem vários aspectos das interações sociais.

Metodologia do Ensino de Teatro – Campinas, Papirus. 2003

De maneira clara e objetiva, essa obra expõe ao leitor os parâmetros educacionais de uma proposta didática para o ensino de teatro a crianças e pré-adolescentes das séries iniciais (1ª a 4ª série), fundamentada nos pressupostos teórico-práticos do sistema de jogos teatrais formulado por Viola Spolin (arte-educadora norte-americana). O livro constitui referência bibliográfica relevante para profissionais da educação interessados em discutir e resgatar o papel e o espaço das diferentes linguagens artísticas, além de fornecer um guia de atividades que pode ser utilizado em sala de aula e para grupos.

A Linguagem Teatral na Escola - Campinas, Papirus. 2007

Esse livro é um apanhado de materiais relevantes para educadores interessados em uma prática pedagógica reflexiva em artes. A obra encontra-se organizada em duas partes: a primeira trata de discutir e expor a aplicação de uma proposta metodológica para o trabalho pedagógico com a linguagem teatral na educação infantil, focalizando de modo privilegiado a atividade docente na pré-escola. A segunda parte analisa o desenvolvimento cultural de alunos matriculados no Ensino Fundamental (séries iniciais), sinalizando a importância e o impacto positivo das práticas pedagógicas envolvendo a linguagem teatral em processos de letramento. A maioria dos capítulos apresenta os resultados das pesquisas de campo realizadas pelo autor em escolas públicas paulistanas. Indicado para quem quer fugir da prática pedagógica tradicional, utilizando a linguagem artística na sala de aula.

Koudela, Ingrid - docente do curso de pós-graduação em teatro na ECA/USP - São Paulo

Jogos Teatrais – São Paulo, Perspectiva. 1990

A procura de uma sistematização do ensino de Teatro norteia as preocupações deste livro, que vem preencher lacunas sensíveis, em nosso meio, neste espaço cheio de dúvidas e contradições, que é o Teatro aplicado à Educação ou, como se pretende atualmente, Teatro-Educação.

Brecht : Um Jogo de Aprendizagem – São Paulo, Perspectiva. 1991

Este livro abre ao leitor brasileiro uma visão pouco conhecida da obra brechtiana: a da peça didática como uma proposta de teatro que abole a presença do espectador e a converte em ação participativa. Todos são atuantes na ação encenante. Com base em textos cuja maioria é traduzida pela primeira vez para a língua portuguesa, Ingrid Dormien Koudela extrai criticamente os elementos deste projeto verdadeiramente revolucionário que o autor de Galileu Galilei desenvolveu como alvo explícito, não só do processamento pedagógico e político, mas também estético, deu seu teatro “para o povo”. Trata-se na verdade da cena pública na sociedade dos iguais. Mas a discussão que percorre as páginas deste livro não se limita ao propósito último da “peça didática”, em que pese a sua importância para o entendimento de todo o universo dramático brechtiano. Na verdade, reunindo em uma síntese original Viola Spolin, Jean Piaget e Brecht, a autora esboça aqui uma autêntica teoria do jogo de aprendizagem e da educação, propondo inclusive elementos para a sua metodologia e implementação prática.

Um Vôo Brechtiano - São Paulo, Perspectiva. 1992

Ingrid Dormien Koudela, a partir de seus estudos sobre Brecht e o sentido da obra brechtiana para uma prática educacional, desenvolveu um projeto de experimentação dessa proposta. Tratou-se de verificar o funcionamento e a qualidade da resposta da peça didática como um teatro que abole a presença do espectador e a converte em ação participatória. Os elementos levantados para o trabalho e os resultados obtidos encontram-se reunidos no presente livro, através de cujas páginas o intento é submetido a uma discussão teórico-prática de extremo interesse para a atuação na área da cultura. Um Vôo Brechtiano é, sobretudo uma indagação do teatro sobre o futuro do teatro.

Brecht na Pós – Modernidade – São Paulo, Perspectiva. 2001

Trata-se de um conjunto de análises, em que a autora mantém a forma de ensaio para seus textos, com o intuito de deixar transparente a dialética do processo, em detrimento de uma escritura unificadora ou pretensamente onisciente. Esta abordagem também serve de esteio para uma leitura atualizadora da obra brechtiana que se desenvolve, de outro lado, pelo diálogo com artistas contemporâneos, como Pina Bausch, e pelo recorte e discussão de textos dramáticos e teóricos inéditos, com ênfase nos fragmentos Decadência do Egoísta Johan Fatzer e O maligno Baal, o Associal, de Brecht.

Pupo, Maria Lucia de Souza Barros - Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação artística, jogo, formação, currículo, teatro e improvisação.

Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma Aventura Teatral - São Paulo, Perspectiva.2005.

Trata da condução de processos de aprendizagem teatral junto a diferentes grupos de adultos – professores em formação e estudantes – até então não familiarizados com a cena, no norte do Marrocos. A investigação foi conduzida em língua francesa e enquadrada por instituições de ensino e de difusão cultural sediadas na cidade de Tetuán. Seu eixo é a apropriação lúdica de textos narrativos, expressão própria da cultura do mundo árabe. O objetivo do estudo consistiu em construir, experimentar e avaliar práticas teatrais que articulassem jogos e textos narrativos, tendo em vista contribuir para a formulação de uma Pedagogia do Teatro. Os textos de ficção escolhidos para a experimentação cobrem amplo espectro, variando desde As Mil e Uma Noites até passagens de romances e contos de autores árabes contemporâneos. Por um lado, são apresentados diferentes procedimentos lúdicos que conduzem do texto de ficção à realização da cena. Por outro lado, o caminho inverso é também percorrido: os participantes partem da experiência do jogo teatral para chegar à escrita de textos de ficção. Em meio aos múltiplos desafios e interrogações inerentes ao ineditismo da aprendizagem realizada pelos jovens marroquinos, é o caráter lúdico do teatro que se afirma, poderoso, como elo tangível no diálogo entre as culturas.

No Reino da Desigualdade - Teatro Infantil em São Paulo nos Anos Setenta – São Paulo, Perspectiva. 1991

A quais necessidades responde o teatro infantil? O que o distingue do teatro sem adjetivo? Qual a visão de mundo que ele veicula? Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, *No Reino da Desigualdade*, se detém nessas questões, ao examinar um bem cultural cuja expansão nas últimas décadas é facilmente verificável. A análise da dramaturgia dedicada à infância e encenada em São Paulo nos anos setenta, inaugura em nosso meio uma reflexão relevante, visto que problematiza uma modalidade específica do fazer teatral, cuja razão de ser é a crescente diferenciação social entre as gerações. Por outro lado, ao investigar a produção cênica para crianças levadas em nossos palcos durante um período decisivo para a compreensão da atualidade, o presente estudo também contribui, com um segmento importante, para a reposição histórica do quadro do teatro infantil entre nós.

7 - CONCLUSÃO

O sistema educacional Brasileiro, que já era resultado de um longo período de colonização, passou por um série de reproduções de modelos e experiências de outros países, foi ainda agravado pelo sistema político na época da Ditadura Militar, quando foram excluídos do currículo escolar matérias que “fazem o jovem pensar”, como filosofia e sociologia. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e bases para a Educação no país, começam a ser pensadas novas políticas educacionais e o currículo é re-estruturado. Mais de dez anos se passaram e muita coisa ainda precisa ser feita, muito do que já está na lei ainda não foi regularizado devidamente pelas escolas. A mudança se torna mais difícil pois não basta apenas mudar a lei, se faz necessário mudar também a mentalidade de grande parte das pessoas responsáveis pela sua implementação, entre estas pessoas se encontram políticos, pais e professores, além dos próprios alunos. Nesse debate, a escola aparece associada à cultura e ao lazer, como um dos únicos equipamentos e espaços públicos que as comunidades pobres possuem. Foram citadas as possibilidades que as escolas eventualmente têm proporcionado aos jovens das camadas populares: eles lembraram das bibliotecas, dos passeios culturais (visitas a feiras de livros, a exposições e museus), da ida a espetáculos (teatro, cinema), das atividades esportivas.

Percebe-se que, apesar das aulas de Teatro estarem presentes na educação brasileira praticamente desde o período do descobrimento do país, de estas aulas terem passado por profundos questionamentos e reformulações durante este percurso e de já estarem devidamente regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases, ainda existem muitas confusões no que diz respeito a implementação da matéria nas escolas, em todos os níveis.

O primeiro grande questionamento se encontra na razão pela qual se deseja ensinar teatro nas escolas. Esta é uma questão fundamental uma vez que serve de direcionamento para todo o trabalho que será realizado. Todos falam da importância que a matéria pode ter no desenvolvimento do aluno, na socialização, no processo de auto-conhecimento, mas, levando-se em consideração as diferentes abordagens do tema em cada escola, parece que o objetivo ainda não está muito claro nem mesmo entre os profissionais da área.

Segundo ponto a ser observado é: se as aulas de Teatro são necessárias, o são para todos os alunos e em todas as escolas? Os objetivos são os mesmos independentemente do perfil do aluno? Como a matéria deve ser inserida no currículo escolar, obedecendo ao que dispõe a lei, para melhor atingir seus objetivos junto aos estudantes e as comunidades em geral?

A maioria das escolas brasileiras que desenvolvem um trabalho com o teatro, como citado anteriormente, não observa as características da região e do país onde estão inseridos, isto é, ainda se trata de uma cultura de “colônia”, importada e aplicada sem adaptação para as características locais. O Brasil é um país que nasceu da miscigenação, foi composto por pessoas diversas de culturas completamente divergentes. Uniu toda a sobriedade e rigidez européia ao ritmo africano e ao simbolismo indígena. Porém em todo o processo de educação, inclusive no Teatro, o que mais se vê são cópias de modelos europeus ou americanos. A dança, que corre no sangue de nosso povo junto com o tanto ritmo e cor, é mais normalmente associada a Educação Física do que as artes. Crenças populares, mitos e folgedos morrem na memória de nossos idosos enquanto nas escolas se repetem modelos criados do outro lado do mundo.

O teatro como manifestação artística está se tornando desinteressante aos nossos jovens que têm procurado essa matéria com o objetivo de se desinibir ou com o sonho de virar estrela de televisão ou de cinema. O Teatro em si se tornou apenas um meio para atingir esses outros objetivos. Quando perguntamos aos alunos do curso de teatro se tem o hábito de assistir a espetáculos teatrais, a maioria deles diz nunca ter entrado em um auditório ou mesmo parado para ver um espetáculo de rua. Os jovens estão se distanciando do teatro talvez porque o teatro tenha se distanciado demais do povo, porque a linguagem apresentada é complexa demais ou porque o texto retrata algo que não pertence a realidade das pessoas, algo que está muito distante. Claro que a idéia não é abaixar o nível do teatro para que este possa ser compreendido pelo grande povo dominado pela ignorância. Falar de coisas sérias sim, tratar de coisas belas e também de problemas sociais, mas com uma linguagem que as pessoas possam assimilar. E este tipo de trabalho pode começar a ser feito com os alunos nas escolas. Se vamos trabalhar teatro clássico, que possui temas sempre tão atuais, porque não fazer como faz Ariano Suassuna²⁵⁴ ou outros tantos que transportaram as famosas temáticas gregas ou shakespereanas para a realidade da comunidade em que vivem, buscando assim uma identificação das pessoas envolvidas no espetáculo, com a obra que está sendo realizada, sem perder a oportunidade de um questionamento social.

²⁵⁴ **Ariano Vilar Suassuna** é um dramaturgo, romancista e poeta brasileiro. Membro da Academia Brasileira de Letras e idealizador do Movimento Armorial, que tem como objetivo criar uma arte erudita a partir de elementos da cultura popular do Nordeste Brasileiro. Tal movimento procura orientar para esse fim todas as formas de expressões artísticas: música, dança, literatura, artes plásticas, teatro, cinema, arquitetura, entre outras expressões. Famosa a sua versão da obra shakespereana *Romeu e Julieta*, que resultou em um espetáculo cheio de cores, músicas e cores, no melhor estilo mambembe brasileiro (teatro de rua, de caminhão) com direito a elementos circenses como corda bamba e pernas de pau.

Outro ponto é que a escola é sim, atualmente, o maior ponto de encontro entre os adolescentes, onde, teoricamente eles estariam tranquilos e seguros do mundo tão repleto de perigos e violências. Mas seria justo restringir a vida dos jovens à escola? Aumentar a carga horária das atividades escolásticas, curriculares e extra-curriculares, para que os jovens não estejam em contato com a perigosa realidade do mundo em que vivem? E o que esses jovens farão no momento em que, inevitavelmente, retornarem para casa? Saberão conviver com as dificuldades de sua vida nas favelas e grandes centros? Qual seria o ponto de contato entre os mundos em que todas as pessoas vivem, independente da idade? Pode-se diferenciar ou isolar as experiências em apenas um ambiente – família / bairro / trabalho / escola?

A conclusão desta pesquisa ainda se encontra cheia de pontos de interrogação que talvez venham a ser esclarecidos no decorrer do processo ou talvez restem como questionamentos para serem pensados e re-analisados por outros pesquisadores futuros. Mas, neste momento, parece-me que a história do Teatro nas escolas, sejam elas de Ensino Médio ou fundamental, ainda está engatinhando. Ainda temos um longo percurso pela frente e muito que aprender para transformar nossas escolas em um verdadeiro ambiente de aprendizagem para a vida e para a formação de cidadãos, sem monopolizar o tempo dos estudantes, mas buscando uma linha maior de comunicação com o mundo real, fora dos limites impostos pelas grades e muros da escola.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA:

- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.
- D'AMICO, *Enciclopedia dello Spettaculo*. Roma: Casa Editrice G. S. Sansoni, 1955. Volume 2.
- FUSARI, M. F. de R. e; FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na educação escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- HESSEL, L. F. e RAEDERS, G. *O Teatro Jesuítico no Brasil*. 1. ed. Porto Alegre: URGs, 1972.
- SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. *Como entender e aplicar a nova LDB (lei n.º 9.394/96)*. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

LINKOGRAFIA

- APRENDE BRASIL:
(<http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0068.asp> - acesso em 22/06/07)
- ARTE NA ESCOLA:
(<http://www.artenaescola.org.br/forum/topico.php?n=153&f=1&page=4> - acesso em 24/06/07)
- Brazilsite (http://www.brazilsite.com.br/folclore/folguedos/m_folgue.htm - acesso em 17/07/07)
- CAPES (<http://www.capes.gov.br/> - acesso em 24/06/07)
- COSTA, A. S. da, *Teatro-Educação no CRIA: saberes e ações de jovens artistas para o exercício da cidadania*. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Federal da Bahia (UFB). Salvador. 2005: (<http://bdt.d.ibict.br/bdt.d/busca/resultSimples.jsp> - acesso em 24/05/07)
- DOLCI, L. N., *A Influência do Teatro no Desenvolvimento do aluno*. Dissertação de Mestrado (Resumo). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2003:
(<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200361842005019001P0> - acesso em 18/07/07)
- EMBAIXADA DO BRASIL EM OTAWA:
(http://www.brasembottawa.org/prt/brasil_en_resumo/edu_cul.html - acesso em 20/06/2007)
- FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ALVARES PENTEADO:
(<http://www.fecap.br/PortalNovo/interna.asp?Numero=1167&left=Colegio> - acesso em 22/06/07)
e (http://www.fecap.br/PortalNovo/interna.asp?Caminho=Colegio_Teatro&left=Colegio - acesso em 22/06/07)
- IBASE, Portal : (<http://www.ibase.br/> - acesso em 29/06/07)
- IBASE, *Juventude Brasileira e Democracia: Participação, Esferas e Políticas Públicas*, (http://www.ibase.org.br/userimages/Relatorio_Final.pdf - acesso em 29/06/07)
- JAPIASSU, R. O. V., *Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: Formação de conceitos sociais no jogo teatral*. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), São Paulo. 2000:
(<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200014333002010114P5> - acesso

- em 18/07/07)
- LYNCO, A. *Re-Trato: Pedagogia Teatral na Escola de Ensino Médio*. In: AMOSTRA - Diálogo sobre as produções artísticas e estéticas no espaço escolar – (http://www.cchla.ufpr.br/eventos/XIV_Humanidades/amostra.htm - acesso em 24/06/07)
 - MARTINS, G. DA S. L., *Teatro na Escola: Contribuições do Estudo e da Representação da Tragédia Grega na Formação de Alunos do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2003
(<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032440020010002P3> - acesso em 10/07/07)
 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – sites:
 - 1 - (<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=715&Itemid=741> - acesso em 21/06/07)
 - 2 - (<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=180&Itemid=218> - acesso em 21/06/07)
 - 3 - (<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=182&Itemid=570> - acesso em 21/06/07)
 - RADICAIS LIVRES - jornal virtual – (http://www.andi.org.br/noticias/templates/clippings/template_radicais.asp?articleid=10296&zoneid=16 - acesso em 23/03/07)
 - SANTANA, A. P. DE, “Breve Panorama do Ensino de Teatro no Brasil” http://www.ricardojapiassu.pro.br/arao_ensinodoteatro_web.htm - acesso em 14/03/07
 - SANTOS JUNIOR, A. V. DOS - *Shakespeare e a Reinvenção da Escola ou a Escola e a Reinvenção de Shakespeare*. Universidade federal fluminense, 2004. Biblioteca CAPES (<http://bdtd.ibict.br/bdtd/busca/resultSimples.jsp> acesso em 22/06/07)
 - SILVA, M. L. R. da, *Grupos Teatrais Estudantis: Possibilidades Educativas e Valorização das Dimensões Artísticas em Propostas e Experiências do Teatro Iniciado na Escola*. Dissertação de Mestrado (Resumo). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte. 2004:
(<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200440032001010001P7> - Acesso em 18/07/07)

Apresentação realizada em grupo na primeira aula da segunda fase da pesquisa, no dia 22/08/07:

- Eu - Num primeiro momento, o que eu quero saber de vocês, eu vou fazer uma rodada de apresentação, porque vocês já se conhecem, mas eu não conheço. Então eu vou perguntando, principalmente o nome e porque, o que é que levou a fazer aula de teatro, daí eu vou acrescentando as perguntas para cada um. São as mesmas perguntas, mas só para não ter de memorizar todas, então eu vou fazendo. Bom, o teu nome?
- Iz – ██████████
- Eu – E o que te levou a fazer aula de teatro?
- Iz – Eu não gosto muito de música, artes plásticas eu também não... Então eu preferi teatro que eu... eu sou um pouco tímido então eu queria trabalhar...
- Eu - Então o que você... assim, você já está na segunda fase do teatro, você fez a primeira também. O que você esperava dessas aulas e se você está conseguindo chegar no que você esperava. Então, o que você esperava?
- Iz – Eu não, eu achava que ia ser uma coisa assim, ah, decora um monte de texto e começa a fazer teatro mesmo, apresentação, e não ia ser exercícios, como está sendo assim. Eu achei que ia ser a peça assim, bem diferente do que eu imaginava.
- Eu – Sei, e está satisfeito... falar na frente da professora que não está satisfeito não é bom...
- Prof. – Não, não, pode falar, vocês me conhecem!
- Nã – A gente está tão satisfeito que pediu pra continuar com as aulas de teatro, a gente tinha perdido as aulas, tinha perdido, e pedimos pra voltar...
- Eu (para a professora) – por que é que tinha perdido?
- Prof. – Eu, nesse horário, eu tinha horário para acessoria de artes. E eu encaixei, para não vir toda hora, eu moro lá em Barreiros, e tem aquele trânsito terrível, gasto de gasolina, então eu fiz todo o meu horário e não deu para pegar este horário aqui. Aí eles fizeram uma carta solicitando que gostariam de ter teatro. Quando a chefe do departamento me mostrou eu disse, bom, se eles estão pedindo eu vou voltar! Aí voltei nesse horário e aí eu vou ter que montar o horário do [...] que até nem achei ainda, um outro horário pra... porque a escola tem um professor de artes que cuida da parte burocrática do Ensino Médio e tem agora, a partir deste ano, a coordenação de atividades Artísticas que não existia, que vai coordenar o coral, a banda, o boca-de-siri, a oficina de teatro, a orquestra, que o ██████████ assumiu. E então... na verdade são muito poucos professores pra muita atividade e isso aí faz com que a gente não consiga realizar tudo o que a gente deseja. A gente gostaria que os estudantes tivessem opção de música, artes plásticas e teatro, e até agora não deu certo isso, porque, por exemplo, agora, só tá tendo música e Teatro, não tá tendo artes plásticas.
- Nã – É que a nossa turma é muito pequena também, é uma mini-turma...
- Prof. – é, mas as outras turmas eu não estou conseguindo dividir. Então é isso.
- Eu - ...é.... E, fora da escola, o que é que você gosta de fazer?
- Iz – Jogar bola, ficar em casa...
- Eu – Jogar bola é futebol? É bom especificar, porque jogo de bola tem vários né
- Iz – é, futebol. Escutar música.
- Eu – e ficar em casa?
- Iz – é, no computador, ...
- Eu – e gosta de algum outro tipo de arte, algum outro tipo de atividade?

- Iz – escutar música...
- Eu – e... e jogar bola, você gosta porque?
- Iz – eu... ah, sei lá, eu gostei mais depois que eu fui pro gol... eu comecei a jogar bola e eu me sinto melhor no gol, eu me encontrei. Eu jogo bem né, acho né...
- Eu - Você tem alguma habilidade específica, alguma coisa que mais ninguém sabe fazer...?
- Iz – Ah, não sei...
- Eu – que mais ninguém saiba fazer é difícil né, acho que não tem nada que mais ninguém saiba fazer, mas alguma coisa que você goste muito de fazer, que não é muito normal...
- Iz - Ah, não sei...
- Prof. – Não é que, por exemplo, o meu filho me surpreende porque ele gosta de mexer no computador sem ninguém ter ensinado e ele, é muito estranho, que da onde ele aprendeu... que, por exemplo, estragou, foi ligar o computador e não ligou nada, ele abre tudo, mexe em tudo, e depois volta...
- Eu – funciona...
- Prof – Isso aí é uma habilidade. Só estou dando o exemplo de uma coisa que me chamou a atenção. Talvez tenha uma coisa que tu não lembre...
- Eu – não é necessário ser um contorcionismo, uma coisa assim, pode ser, ah... eu gosto de desenhar nariz... tem uma habilidade...
- Iz – montagem de carros, mexer com mecânica.
- Eu – ahã...
- Iz - eu gostava muito de fazer isso. Eu até fiz um carrinho, que o motor dele era movido a [...], mas eu não consegui completar ele...
- Prof. – viu, é uma coisa...
- Eu – é interessante... E se pudesse utilizar essas coisas que você gosta, em um... numa atividade teatral, como você se sentiria? Você gostaria de, é, por exemplo, se precisasse montar alguma coisa para um espetáculo, você faria, teria gosto em...
- Iz – faria, com certeza
- Eu – e... jogar bola em um espetáculo é meio difícil, mas as vezes pode ter...
- Iz – pode acontecer...
- Eu – uma cena de embaixada, sei lá... você gostaria, ou você prefere não misturar...?
- Iz – gostaria... (som de carro, fora da sala, impediu de ouvir o resto da frase)
- Eu - E você?
- Nã – [REDACTED]
- Eu – hã?
- Nã - [REDACTED]
- Eu - então tá. Por que você resolveu começar a fazer teatro, o que te levou, o que te inspirou?
- Nã – Ah, qualquer uma das três, não ia ser um problema fazer, mas no caso música, o que eles iam ensinar não era uma coisa muito atrativa, porque eu já toco, entendeu, então o básico eu ... então, entre belas artes e teatro eu resolvi fazer teatro.
- Eu - E o que você esperava quando você optou por fazer?
- Nã – ...hum... ah não sei, eu acho que mais a teoria do teatro mesmo, não tão a prática. Porque em seis meses è difícil fazer né a prática.²⁵⁶
- Eu – e... teoria você...

²⁵⁶ Seis meses é forma de dizer, já que as fases escolares se calculam por semestre, no entanto, um semestre escolar equivale a apenas quatro meses de aula.

- Nã – nada!
- Eu – é normal, só esclarecendo, não querendo proteger, mas em aula a gente normalmente não tem muita teoria mesmo. Eu acho curioso que um aluno diga que gostaria de ter teoria, porque eu já vi o contrário, eu já vi reclamarem para o professor porque o professor deu teoria. Eu acho bem interessante isso! E... mas e o que você viu, como você recebeu isso, que era diferente do que você esperava?
- Nã – não, não é que era diferente, era uma coisa que o que viesse ia ser de proveito. Então... As aulas são bem gostosas, é bem bom... [?]
- Eu – Fora da escola, o que você gosta de fazer?
- Nã - ish... eu gosto de tocar, eu faço parte de um grupo de teatro do canto da lagoa...
- Eu – Você toca o quê?
- Nã – Violino, flauta transversa, guitarra e violão.
- Eu – interessante, e... há quanto tempo?
- Nã – Flauta transversa há seis anos, violão e guitarra há [?] e violino há [?]

A partir deste momento a gravação da entrevista se perdeu durante o processo de salvar no computador. Transcrevo abaixo o que lembrei, logo em seguida:

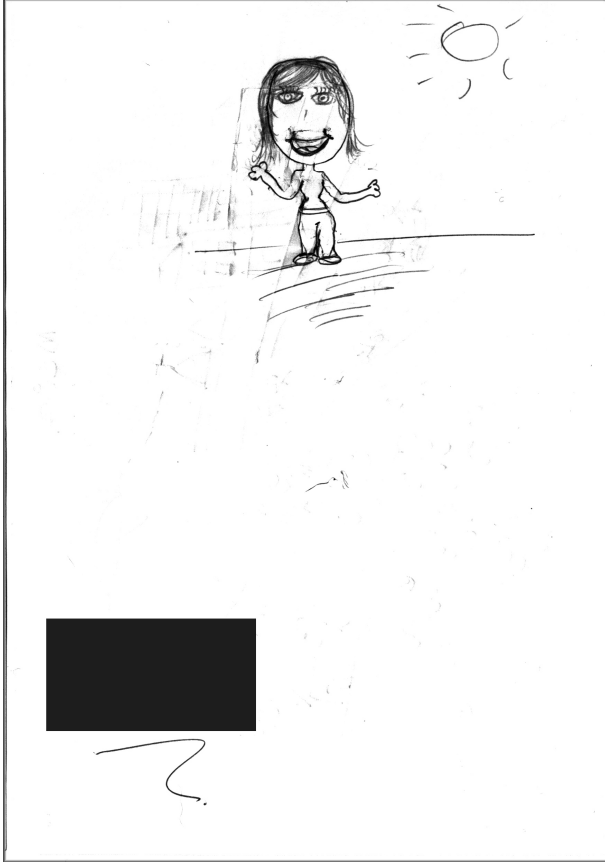
Nã – gosta de dançar samba de gafieira e forró, estudou no Colégio Anabá. Escreve poesias, entre outras coisas. Já leu Boal.

Ilo – tem 19 anos. Optou por fazer artes plásticas, mas a aula foi cancelada (essa opção), não queria fazer teatro porque é tímido e não tem vontade de trabalhar a timidez, achou que passaria vergonha, mas que em música passaria ainda mais! Não dança nada, diz que se estiver mexendo o pé durante uma música, certamente não será por causa da música, pois é o tipo de pessoa que, se insistem para dançar, dança feito um pingüim e continua até depois da música parar porque não sente a música. Gosta de lutar Jiu-jitsu e nadar. Quando criança (entre 10 e 13 anos) participava de rodeios, até cair numa prova de laço, então desistiu. Começou a lutar cedo, mas apanhava de todos, que eram maiores, então desistiu também, até 2 anos atrás, quando voltou a fazer aulas. Gosta de carros, motores, velocidade. Aprendeu a dirigir com 12 anos quando os pais se separaram e começaram a fazer todas as suas vontades. Capotou aos 14. Acha que agora já está mais consciente pois já aprontou muito e chega uma hora em que se deve pagar pelos danos... Como habilidade específica, diz que é Alongado.

APÊNDICE C

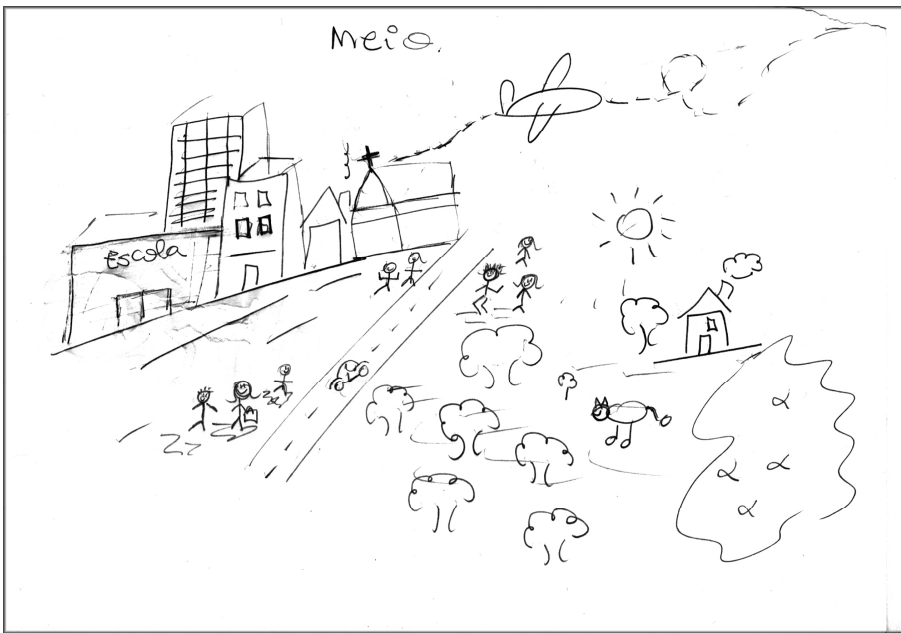
Desenhos realizados pelos alunos do CEFET na primeira aula e na entrevista final (sempre o primeiro e o segundo da mesma página), com os temas “o meu corpo” e “o meu meio)

Apêndice C-1 aluna Ara



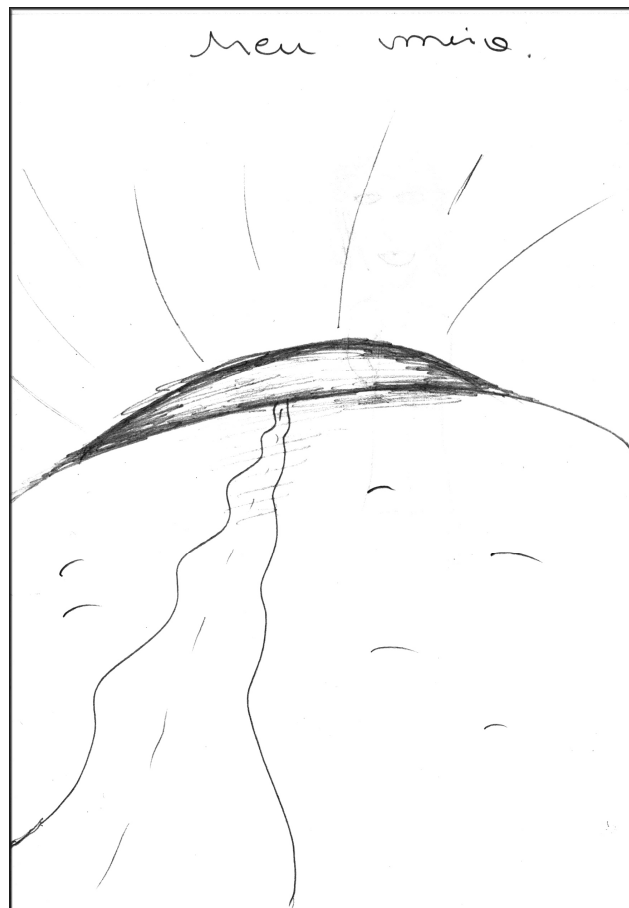
Apêndice C -2

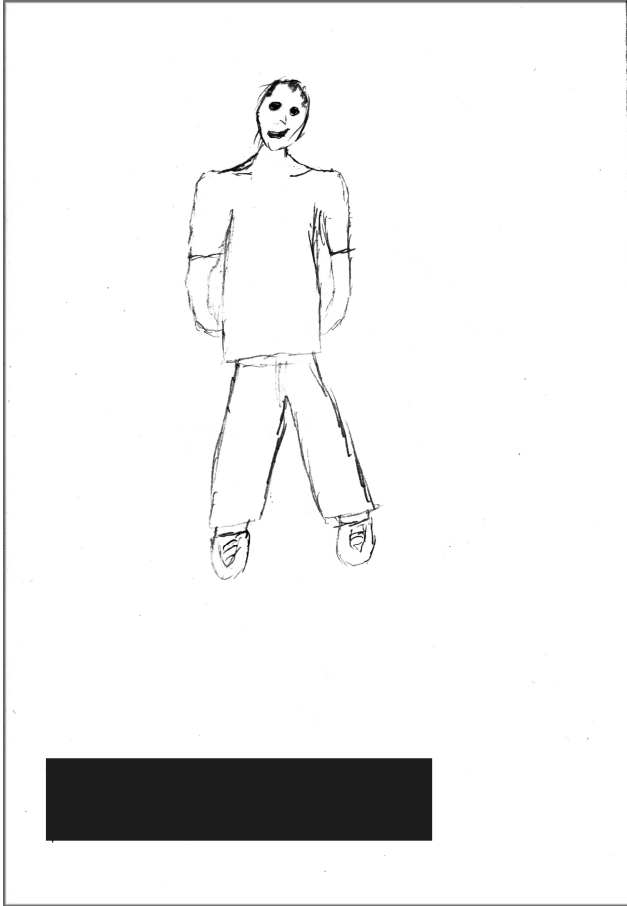




Apêndice C -3
Aluna Ara

Apêndice C -4

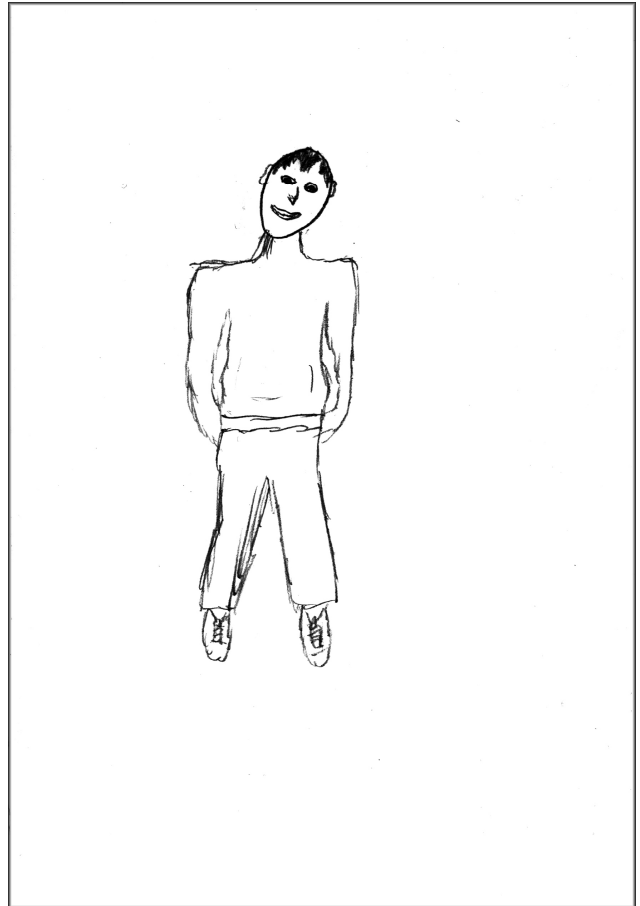




Apêndice C -5

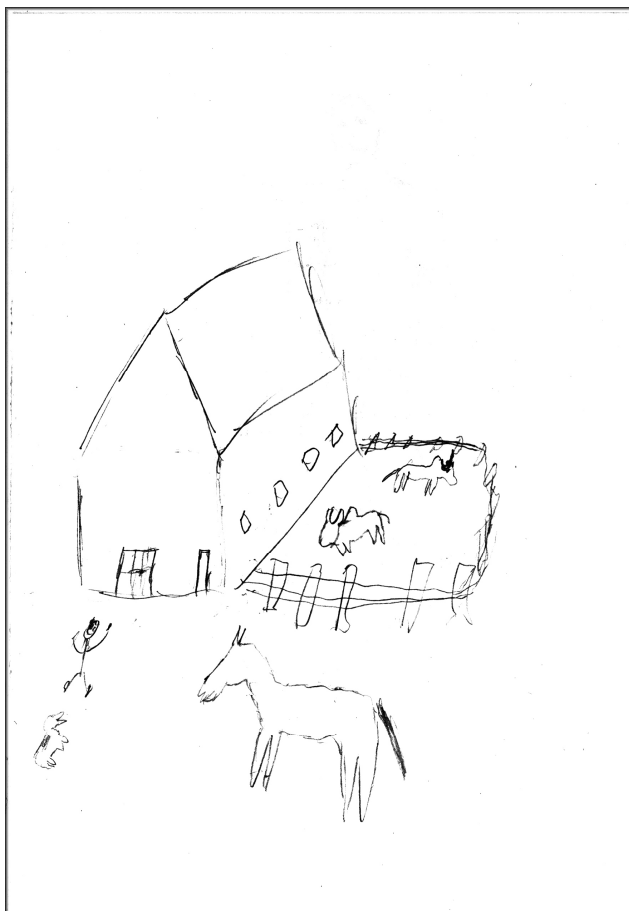
Aluno Ilo

Apêndice C -6



Apêndice C -7

Aluno Ilo

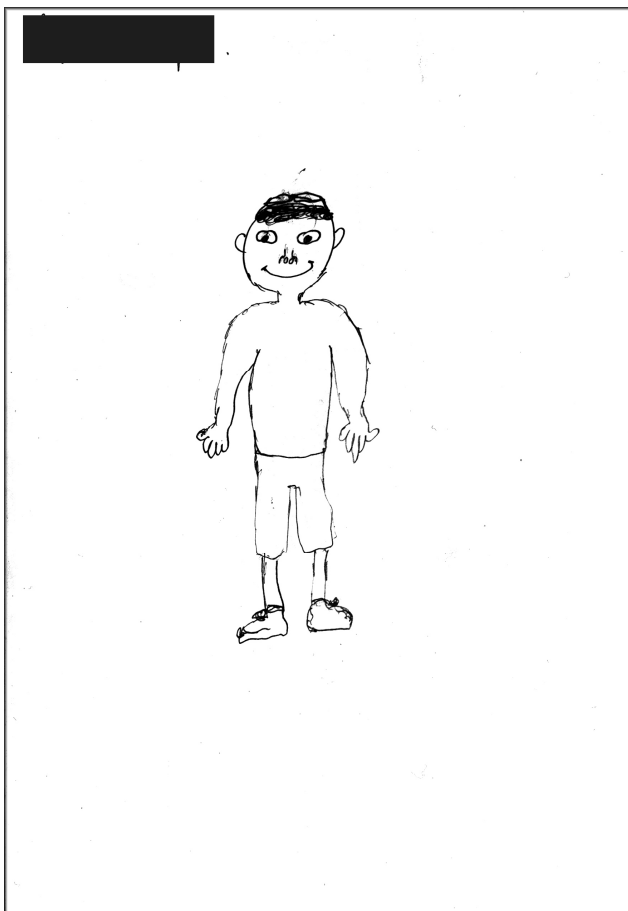


Apêndice C -8

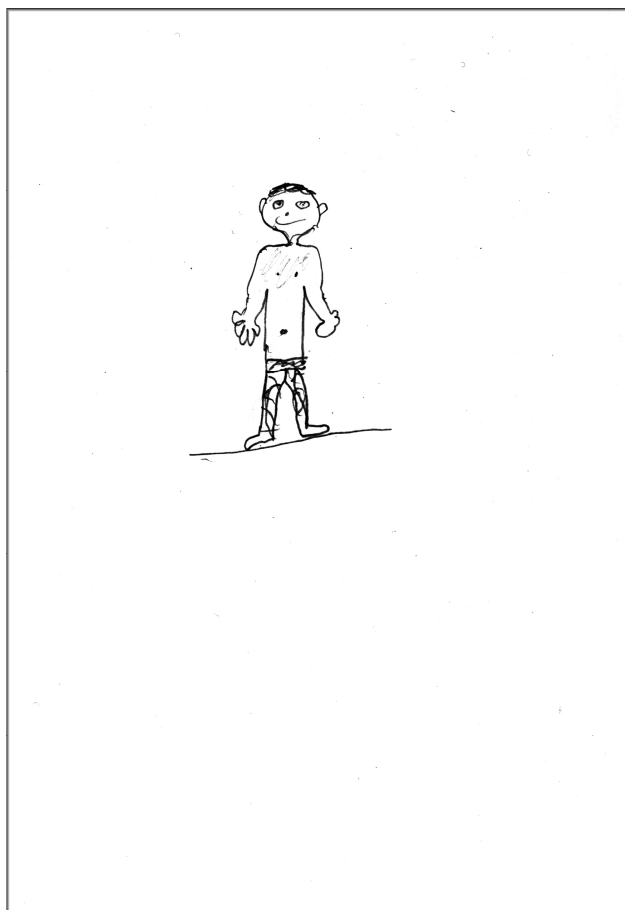


Apêndice C -9

Aluno Iz

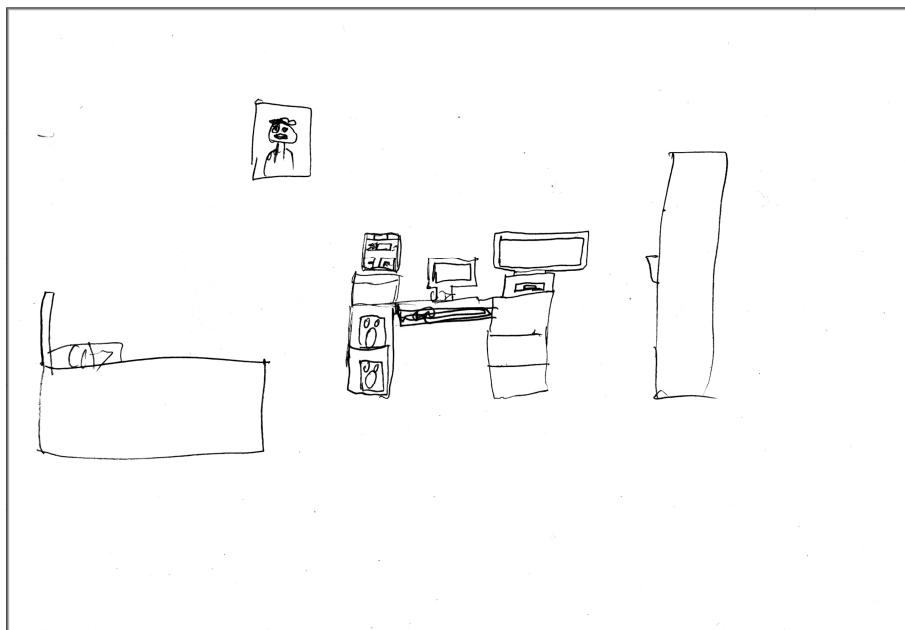


Apêndice C -10

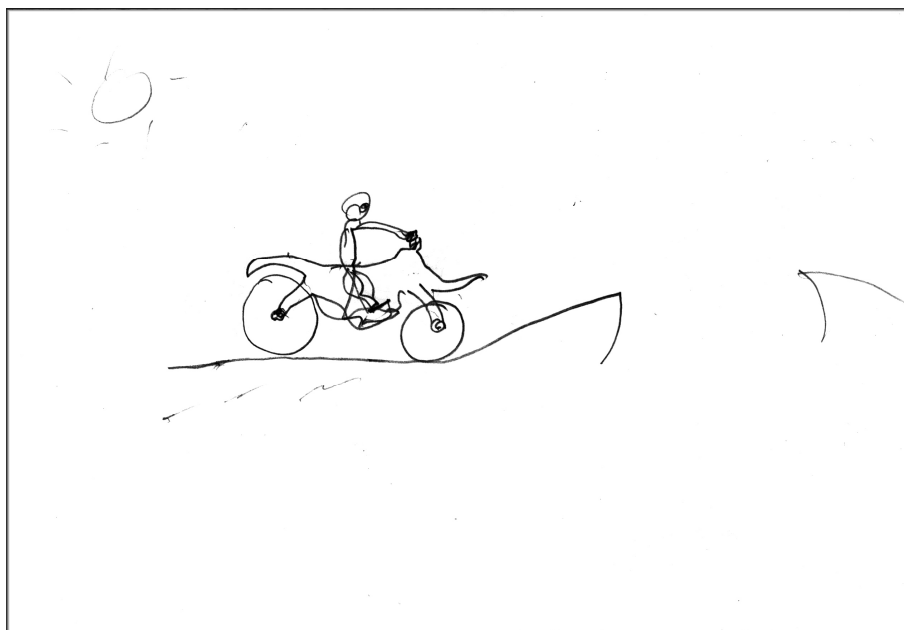


Apêndice C -11

Aluno Iz

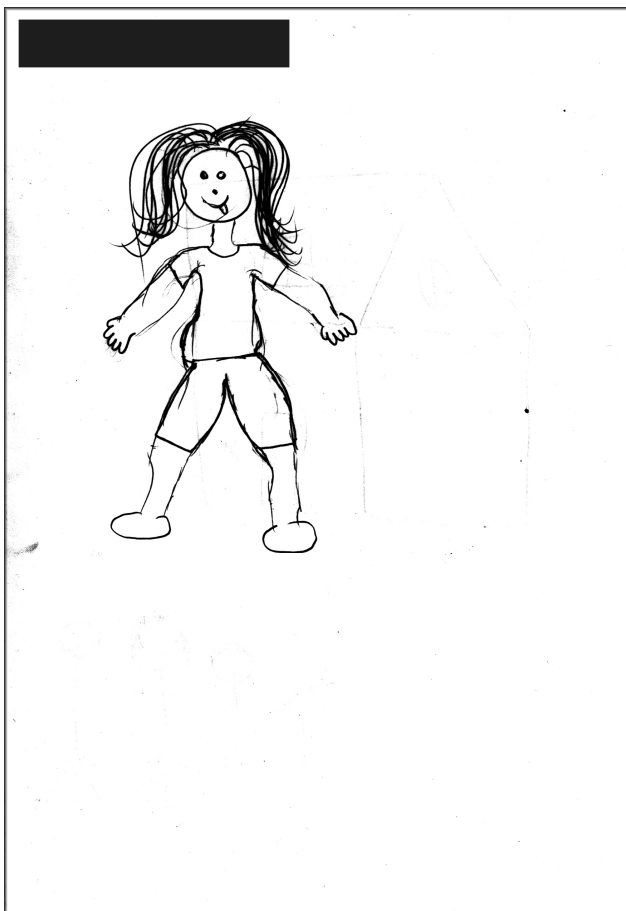


Apêndice C -12

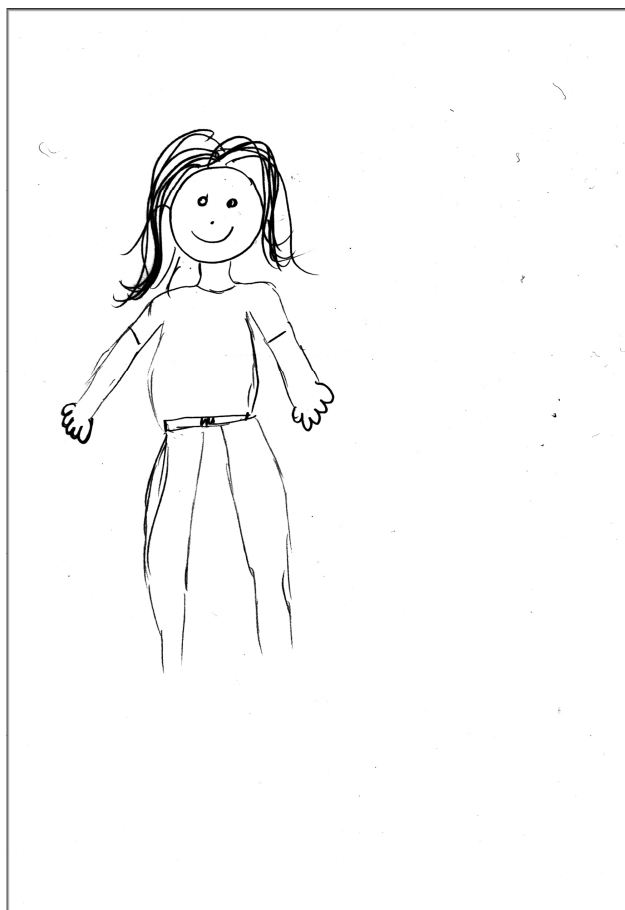


Apêndice C -13

Aluna Una

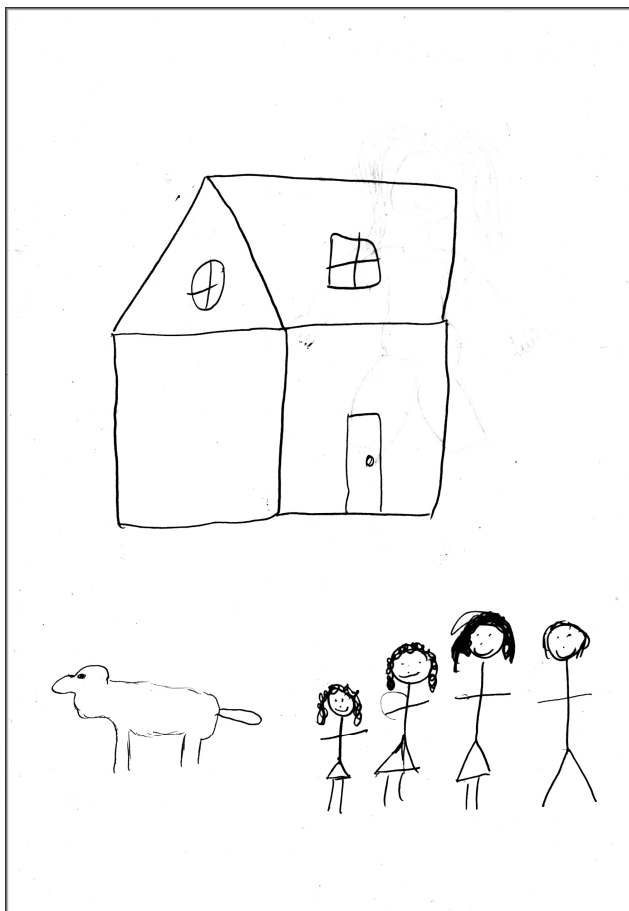


Apêndice C -14

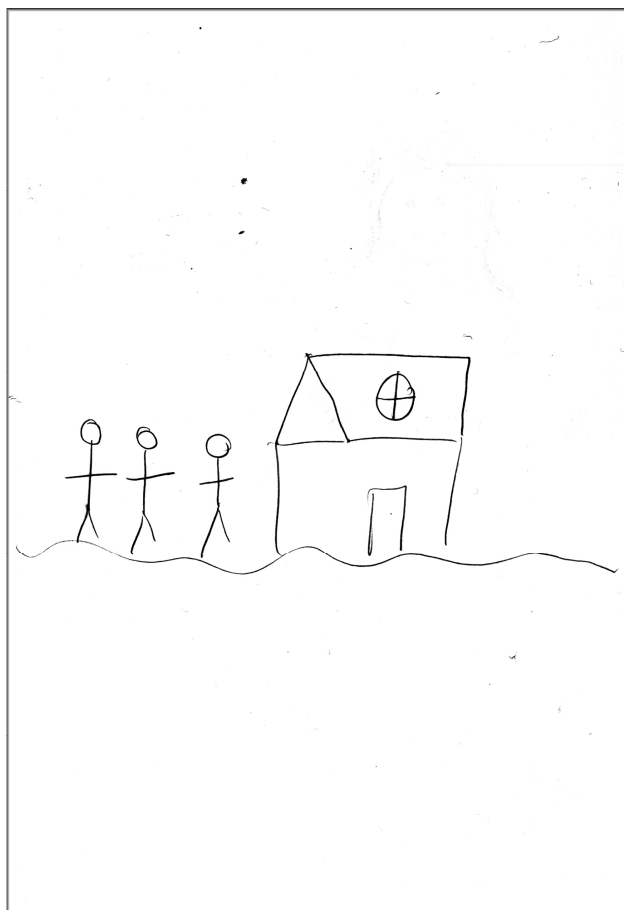


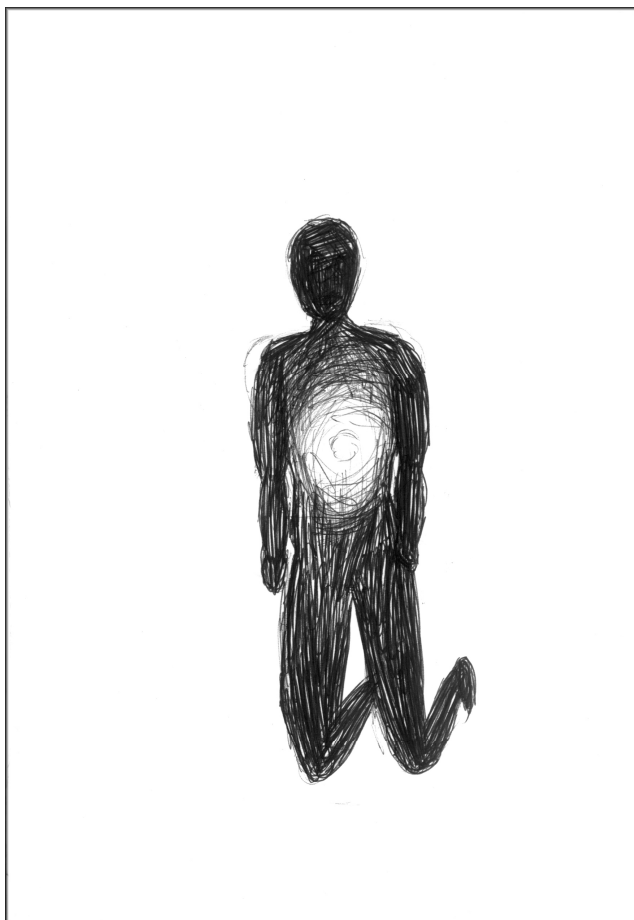
Apêndice C -15

Aluna Una



Apêndice C -16



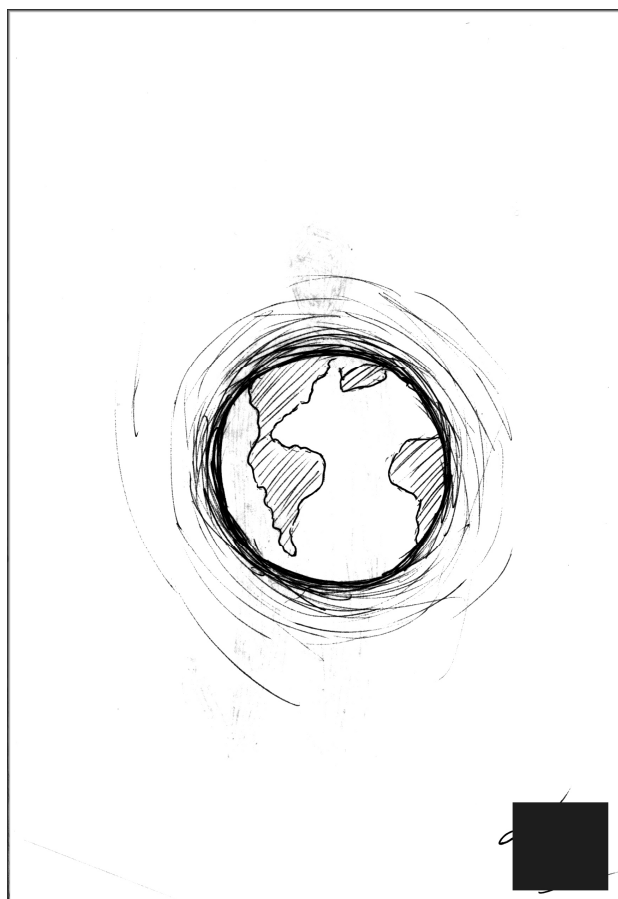


Apêndice C -17

Aluno Nã

Apêndice C -18

Este aluno realizou apenas os desenhos da primeira aula pois não participou das entrevistas individuais.



Textos desenvolvidos pelos alunos na segunda aula do CEFET

Meu corpo é:

Saudável, meu cabelo é revoltado,
sou agudinha mas não digo muito.
O importante é que tudo é perfeito
sem nenhum problema.

meu corpo é um algo, a
amontoados de carne e fibras sem
vida. Incompreensível, simples, rijo,
plácido...
O que me abriga...

MEU CORPO

O meu corpo é a ~~maior~~ melhor
coisa do mundo para mim, pois sem
ele eu nada seria

Um pequeno eu, nada de estereotipi-
cidade; normal: em suas "fótes e
focos". Equilíbrio, deficiente de um
"gradição de proporção".
Sorriso, eurus e movimento.

Meu corpo é repleto de imperfeições,
um pouco avantajado e tenho as ras
costas.

Meu meio é:

A convivência com minha família que
é ótima e é com ele que me sinto
à vontade.

Meu meio é um canto que atualmente
foi reformado e não está perto, mas
gosto muito dele.

meu meio não é meu, eu
não só, é nosso...

Meu Meio

O meu meio é a maior maravilha
que Deus me deu, pois nele eu sou
feliz =P-

Meu meio pode estar em qualquer
lugar, ou entre árvores e animais,
ou entre prédios, banheiros e casas.
O que importa é estar entre pessoas,
que amigos ou não, aprendendo,
vivendo, compartilhando...

APÊNDICE E

Transcrição de debate realizado na segunda aula, no dia 29/08/2007:

Eu: É o seguinte, como vocês se sentem de ... é... vocês já se conhecem há um bom tempo, um ano e meio?

Nã: Dois anos...

Una: Claro que não!

Nã: Dois anos!

Una: Depende, eu te conheço desde a metade do ano passado, ele eu conheço desse semestre e ele também... claro, da segunda fase...

Nã: Não, mas a gente se conhece desde a primeira, a gente fez a primeira junto...

Una: mas eles dois e ela...

Nã: é porque eles entraram na nossa turma depois, na verdade eu e a Una somos sobreviventes

Una: é!

Eu: E vocês costumam, no dia-a-dia de vocês que são amigos, se cumprimentar sempre, se olhar nos olhos?

Nã: Eu acho que sim

Eu: E com outras pessoas?

Nã: eu sim, eu sou bem cara-de-pau!

Iz: eu também...

Eu: e olha nos olhos das pessoas, sem problema...?

Iz: Se alguém tá me olhando e eu passo e a pessoa tá me olhando eu cumprimento, não vejo nada de mais.

Ara: Depende, tem pessoas com que você se sente muito mais a vontade, muito mais acolhido...

Nã: isso é verdade!

Ara: [?]

Eu: Como vocês se sentem para tocar as pessoas no dia-a-dia, tocar nesse sentido de cumprimento mesmo, de chegar, de dar um abraço, as pessoas que convivem com você?

Nã: [?] eu sou até, meio mimado até...

Ara: Eu sou uma pessoa de muito contato também, só que eu aprendi que é uma coisa... cultural porque, esse ano que eu estudei fora, eu senti muita falta de contato. Também existe, mas... por exemplo o abraço lá é uma coisa difícil sabe, é super difícil....

(Alguém fez um Oh... de brincadeira e os demais riram)

Ara: Eu sei, eu sei, é carente [?] ... é uma coisa que a cultura também lá...

Eu: E você, como é tocar as pessoas, assim...?

Iz: A pessoa assim, é bom pra conhecer mais... que cumprimentando ela meio que quebra aquela... fica receosa da pessoa, não, ela já fica mais acessível, falar, conversar...

Una: Eu também não tenho dificuldade com isso não...

(alguém não identificado se manifesta): Depende...

Nã: Não, ela é cheia de "não me toque"

Eu: Mas assim, independente de sexo, de idade, ou de...

Nã: Não o Ilo... (todos riem) dependendo do sexo ele tem uma, uma aversão...

Ilo: Cada um, sei lá, é cada um... tipo, quando eu era mais novo a gente tinha o costume de quando cumprimentar, assim de menino, de dar um abraço, tá ligado?

(todos riem)

Ara: Ah, geralmente vocês também dão, chegam abraçando...

Ilo: mas depois sei lá...

Eu: Tem algum motivo especial?

Ilo: Não...

Eu: Racionalmente...

Ilo: Na real, tipo o meu pai teve essa educação, tá ligado? Então ele nunca... como ele teve essa educação, ele também não, então ele nunca me abraçava, tá ligado? Daí eu fui acostumado a não... meu pai não me abraçava nem me beijava desde quando eu era pequeno, coisa mais é que meu pai era mais, mais...

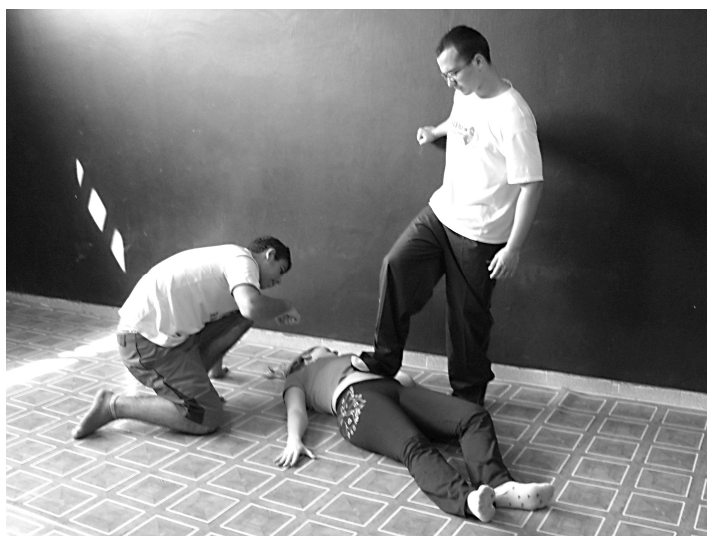
Nã: tocou o sinal

Eu: ok...

Ilo: aí eu não tive o costume (ele falou mais alguns segundos mas, devido a agitação dos colegas para sair, pois a aula já havia acabado, foi impossível distinguir o que foi dito)

Obs.: Curioso é que o aluno mais tímido é aquele que mais fala nesses momentos de bate-papo, quando damos a oportunidade para ele falar ele consegue falar de si mesmo.

Fotos e transcrições das justificativas dos alunos para as de estátuas construídas em aula.



Escultura 1 – violência

Ira: Ah, representa uma cena de violência, onde dois caras grandes e fortes pegaram uma menina inocente estupraram e espancaram (risos dos colegas e comentários perdidos na gravação, pois a parte do estupro resta para a imaginação, já que a escultura não denuncia esta parte)

Escultura 2 – Amor

Una: Amor? Eles estão selando o amor com o casamento, marido e mulher, homem e mulher, é o máximo assim que pode chegar.

Eu: E o outro?

Una: o padre abençoando os dois.



Escultura 3 – Amizade



Iz: ah, os três amigos conversando, se divertindo, eles querendo, fazendo um jogo de carta, se divertindo com a amizade entre eles.

Escultura 4 – Dor

Ilo: A dor da família ter perdido um filho, um ente querido, pela violência... e só!



Escultura 5 – Sociedade

Ira: ...como se fossem todos trabalhando juntos, como se fosse plantar uma horta, uma árvore, (ruído na gravação)... trabalhar no asilo é assim, uns cuidam da horta, outros plantam bananeira, outros cuidam dos velhinhos, outros... (ruídos)... o, Iz faz o velhinho, eu faço [?], o [?] sentado conversando com ele...

Textos desenvolvidos pelos alunos na terceira aula – Melhor experiência escolar

MELHOR EXPERIÊNCIA:

Foi ter passado direto pela primeira vez no 3º fase. Foi a primeira vez em que eu passei direto desde o ensino fundamental

o melhor: defendi um penalti na final da competição escolar, ganhei o título.

Tiver o primeiro lugar no concurso de matemática na 4ª série e ser a única a ~~passar~~ resolver um problema de matemática (também) na oitava série, entre 150 alunos.

BOM

o melhor
Eu conteci meu nomeado na escola

Textos desenvolvidos pelos alunos na terceira aula – Pior experiência escolar

O pior: Ter brigado com um amigo na aula de religião; isso foi complicado.

Pior experiência:

Quando a professora de espanhol pego o meu celular na 7ª série. Me afetei porque eu era tímido e não tinha muitos amigos na sala.

Ser humilhada por ser gorda de 1ª a 7ª série!

RUIM.

O Pior

Ter aula de preparar um Física com o Profº Ernes.

Transcrição das histórias das partes do corpo.

Iz: eu vou contar a história do meu dedinho, do pé, que eu era pequeno, tinha o que, uns sete anos e a minha mãe falou para mim não ficar andando de bicicleta. Só que aí ela foi dormir e eu peguei a bicicleta escondido. Quando eu fui sair de casa, o portão lá era de ferro, estava todo enferrujado, todo velho e tinha um (gargalhão?) apontando pra baixo, eu passei com o pedal em baixo daquele gargalhão e rasgou o meu dedinho. Eu tive que ir pro hospital, costurou lá então eu até falei, quando eu era pequeno, que eu ia processar o médico se ia doer, não doeu,... eu machuquei o dedo desobedecendo a minha mãe!

Una: Quando eu tinha doze anos eu tive uma infecção no olho, séria, tive de ficar quatro, nove dias internada pra fazer tratamento com antibiótico e meu olho é... caído até hoje, por causa dessa infecção que eu tive.

Eu: Caído de que forma?

Una: Esse aqui ó, é mais baixinho que o outro.

Eu (para a turma): E vocês perceberam?

(reação dos colegas)

Una: Mas é, logo que eu saí né, era bem...

Eu: Mas o comentário é porque normalmente essas coisas só a gente percebe...

Una: é...

Eu: eu, por exemplo...

Una: e porque ninguém me conhecia antes daqui, antes d'eu...

Eu: Uma vez eu tive um acidente e bati a boca, levei ponto no lábio e eu notei que o meu sorriso ficou torto. Eu olho as fotos e o meu sorriso é torto, mas é uma coisa que só eu noto, ninguém comenta nada, só a gente percebe!

Ara: Eu fazia UFÃ, aqui no CEFET, no ginásio, no horário de meio dia, e a gente brincava, fazia os golpes tudo e nunca aconteceu nenhum problema. Aí um belo dia, quando acabou a aula, o professor foi embora, estávamos sozinhas lá, eu e minhas amigas, e nós começamos a brincar um pouco no tatame, começar a fazer uns super golpes, umas coisas assim pra... ri... e eu inventei de querer imitar o Daniel Sam, não sei se vocês já viram o filme lá do... Karatê Kid, e eu fui fazer isso, toda bela e saltitante e quando o meu pé voltou pro solo, eu... senti uma grande dor, torci o pé e... tá, tudo bem né, passou, ficou um pouquinho doendo e tá beleza. Depois eu, eu ia pro cinema, com um amigo meu, e eu fui caminhando bela e feliz até o shopping, sem senti nada, pra lá e pra cá... Quando eu cheguei em casa o meu pé tava muito, muito inchado, tava uma bola de basquete, assim, e então eu fui pro médico caminhando daquele jeito e tal né daí, foi uma distensão do tendão, do ligamento do tornozelo, fiquei dez dias com o ... com aquela talinha bela, né, e vindo pra escola, e cada dia era alguém que me levava assim, porque nós tavamos sem carro então era um vizinho que me levava, a mãe e tal, e no CEFET aqui, o pessoal me pegava na garupa pra subir a rampa e tal e eu guardo até hoje uma, uma memória, engraçada...

Eu: o que você treinava?

Ara: UFÃ, é um, uma mistura de artes marciais, combatimento... aí eu parei de fazer.

Ilo: Uma vez quando eu era pequeno eu, eu briguei com a minha irmã, daí ela arrancou um monte de cabelo meu, daí eu fui chorando assim, peguei os cabelos tudo, juntei, botei dentro de uma caixa, fechei a caixa e guardei pra quando o meu pai chegar pra mostrar.

Transcrição da entrevista com o aluno Ara, realizada no dia 17/09/2007:

Eu: Ara, pra mim, no meu cotidiano, o meu corpo é...

Ara: Necessário

Eu: E ele me proporciona...

Ara: Conforto, me proporciona ... possibilidade, algo que me... que me faz, que me locomove, me sustenta.

Eu: No teatro o meu corpo é...

Ara: Instrumento.

Eu: Ser adolescente me faz sentir...

Ara: Crescimento

Eu: Normalmente eu me preocupo com...

Ara: ... com... com a vida. Aprendizados, com o amanhã... continuar...

Eu: E quando eu estou preocupada o que eu gosto de fazer...

Ara: Pensar!

Eu: As aulas de teatro me fazem...

Ara: Me relaxar, conhecer o meu corpo, meus limites, minhas possibilidades.

Eu: Quando fazemos exercícios com situações do meu cotidiano eu me sinto...

Ara: hum... não tenho idéia, eu não sei!... Pode repetir a frase?

Eu: Quando fazemos exercícios com situações do meu cotidiano, com coisas do dia-a-dia, coisas que você traz, que acontecem na tua vida.

Ara: Me sinto normal, me sinto viva!

Eu: Os trabalhos em grupo no teatro me fazem...

Ara: Trocar experiências, trocar contatos.

Eu: E eu e meus colegas de turma somos...

Ara: Colegas!

Eu: Com base nos exercícios dados em aula e na atuação em cena e exercícios de cena, comente a expressão “estar nas mãos” dos meus colegas – como você se sentiu? Como você se sente de “estar nas mãos dos colegas”, naqueles exercícios que foram dados ou em cena mesmo?

Ara: Eu acredito que isso é um reflexo da nossa vida real porque nós precisamos, constantemente, a ... as vezes tá dependendo uns dos outros, pra conseguir construir, pra conseguir evoluir e... eu acho que não é nada mais do que o reflexo da sociedade normal. A gente tem que aprender a confiar uns nos outros e na gente mesmo também.

Eu: Como foi para você escrever, ou desenhar, ou falar em aula de coisas pessoais?

Ara: Nem sempre é tão confortável quando a gente não conhece, quando a gente não tem uma intimidade, mas acho que são fatos reais, são... que não tem por que... se sentir constrangido, não sei, mas não tem o hábito, não tem o costume de falar da gente também.

Eu: E como você se sente de abordar, de trabalhar esses temas?

Ara: Não sei assim, acho que algo normal, que a gente, como eu falei, não tem o costume de fazer né, uma coisa usual, mas é algo normal e que eu acho que tem que ser explorado, tem que aprender a achar mais natural, a gente as vezes não acha natural, mas nada mais natural do que gente né, corpo, experiência.

Eu: Você encontrou alguma semelhança entre os relatos dos colegas e as tuas vivências pessoais?

Ara: ... não (?) ... eu não sei, eu só assisti duas aulas, é complicado também...

Eu: Do que eles falaram dos exercícios de escrita, aquela coisa...

Ara: eu... não sei! (?)

Eu: E como você se sentiu em conhecer a vivência, em conhecer um pouco mais dos colegas?

Ara: Ah, eu acho que isso sempre é positivo, de estar podendo trocar... experiências, trocar coisas com os outros. Eu acho que é importante a gente aprender a fazer isso, de compartilhar, assim, pra... desenvolver juntos...

Eu: Como se sentiria em utilizar esse tipo de relato, de relatos pessoais como base para um espetáculo na escola?

Ara: Eu acho que em teatro os espetáculos assim procuram justamente relatar as experiências reais, a realidade. Eu acho que... fica interessante porque a gente acaba se identificando também. Quando a gente vê uma arte, uma coisa que nos, que a gente se identifica, normalmente nos agrada então... eu acho que é positivo, eu acho até...

Eu: ...se for alguma história tua, usada como base...?

Ara: Ah sempre tem, nas histórias de todos, sempre tem alguma coisa que pode ser banal pra mim mas pode ser muito interessante pro outro... é legal!

Eu: Quando você realizou exercícios... você não fez exercícios com os olhos fechados né?

Ara: ah... acho que fiz!

Eu: Fez? Então, os exercícios de espaço, com os olhos fechados, como você se sentiu?

Ara: Quando a gente fez tem a sensação que não está no controle da situação, quando a gente está de olho fechado a gente não está... a gente não sabe aonde que a gente está indo, a gente sempre tem uma cautela muito maior e um medo maior. Depois quando você se acostuma, você se sente confortável, os passos ficam mais firmes assim, a mesma coisa com a atividade que a gente teve, de confiar... do “bobo”... é a mesma coisa, quando você sente que está, estou firme, que estão pegando, você fica mais confiante assim.

Eu: E com os exercícios de equilíbrio, de achar o teu ponto de equilíbrio?

Ara: Eu acho que vai na mesma linha assim né, que você vai aprendendo a conhecer né, os seus limites, até onde eu vou, até ... quando você vê que você tem uma... um apoio, que você pode colocar o teu pé que ele não vai cair, você fica mais a vontade, mais confortável.

Eu: Você considera que as aulas de teatro têm... você considera que ela tem alguma coisa de diferente das outras matérias da escola? O que?

Ara: Com certeza! Ainda mais por ser uma atividade que não está... extremamente ligada e fixa na teoria assim, que é mais... você aprende um pouco sozinho, eu acredito assim, é mais autônomo. É claro que você tem a ... o professor que te guia mas... você está aprendendo a conhecer o seu corpo, os seus limites, né... a ... eu acho interessante, assim. Os outros você para assim, depende de você, mas você fica mais dependente de um conhecimento, de uma coisa pré-estabelecida, enquanto que no teatro você constrói algo assim, mais pessoal.

Eu: E qual o exercício de teatro que você mais gosta de fazer, em aula?

Ara: Na verdade eu não faço muito teatro assim né, nunca fiz, né, antes assim... um pouco né, mas eu gosto muito dos... quando... a experiência de estar simulando uma situação que, de repente faz parte da realidade mas está experimentando a... certas realidades diferentes, simulações das... diferentes, experimentando certos tipos de emoções e realidades diferentes.

Desenho do corpo e do meio:

Os desenhos do corpo ficaram meio parecidos, a cabeça maior com os traços marcados, olhos grandes e bem desenhados, boca grande... O primeiro ela fez menor, mais acinturado, sorridente, com os braços abertos e um sol no fundo (talvez merecesse uma análise psicológica...) enquanto que no segundo, maior em relação a folha, o corpo parecia mais reta, sem cintura, boca fechada e braços para trás. O desenho do meio ficou completamente diferente. No primeiro ela colocou quase tudo o que pode existir. Igreja, escola, avião, peixes, árvores sol, casa, pessoas, animais, carro, lago... no segundo ela desenhou uma estrada que vai dar no sol poente.

Eu: Ok, então vamos fazer uma comparação aqui. Você... eu percebi que você fez a cabeça grande, com bastante detalhes na cabeça, mais do que no resto do corpo... você tem alguma... foi intuitivo ou...

Ara: não, não sei.

Eu: Os olhos expressivos, abertos, a boca grande, a cabeça maior do que o resto do corpo, proporcionalmente...

Ara: [...]

Eu: No primeiro você está com o corpo mais desenhado também que no segundo, no segundo você fez você também mais reta...

Ara: reta, sim, ... é verdade. Bom é intuitivo...

Eu: Não percebeu?

Ara: Não

Eu: ok!

Ara: Mas é verdade que eu faço os olhos, não sei, eu gosto dos meus olhos, aí pode ser por isso, que eu faço os olhos assim maior...

Eu: e bem desenhados, com detalhes, com cílios...

Ara: humhum

Eu: Bom, o seu meio-ambiente ficou completamente diferente.

Ara: Ficou!

Eu: Eu diria que o teu primeiro desenho tem tudo! Você pode falar um pouco dos dois?

Ara: Aqui, meu meio, é que eu sempre gosto de... de estar em qualquer lugar, mas sempre com alguém! Não estar sozinha, sempre tem uma coisinha, né, posso estar no campo, posso estar na cidade, na escola, sempre tem pessoas, melhor amigos né, e... aqui... um lugar pacífico, um lugar... uma estrada longa... que possa ir longe, assim. Sempre tem um... aqui por acaso teve né, uma estrada assim na cidade, eu reparei...

Transcrição da entrevista com o aluno Ilo, realizada no dia 13/09/2007:

Eu: Para mim, no meu dia-a-dia, o meu corpo é...

Ilo: É tudo, (?) faço tudo pra manter ele o melhor possível pra eu me sentir bem.

Eu: E o meu corpo me proporciona...

Ilo: proporciona eu estar vivo, poder me movimentar, poder fazer tudo, he...

Eu: No teatro o meu corpo é...

Ilo: é... é o objeto pra ajudar na peça, pra mostrar, pra dramatizar, pra fazer o que precisa, alegre, des... transmitir..... transmitir os sentimentos tudo... fugiu a palavra...

Eu: E ser adolescente me faz sentir... você já está saindo da adolescência, mas...

Ilo: Sei lá, vontade de fazer tudo! Tudo, sei lá, experimentar tudo, fazer tudo. É isso!

Eu: Normalmente eu me preocupo com...

Ilo: Com .. normalmente eu me preocupo... com o meu corpo! Sei lá, a saúde, coisa assim.

Eu: Quando eu estou preocupado o que eu gosto de fazer?

Ilo: Geralmente comer mas aí eu tento evitar porque eu me preocupo com o meu corpo daí eu tento fazer alguma atividade, uma atividade física alguma coisa assim.

Eu: As aulas de teatro me fazem...

Ilo: me fazem... me sentir bem, me... aprendi a me expressar melhor, fazem... sei lá, me fez muito bem assim. Depois eu...Tipo, eu sempre fui muito tímido, perdi a timidez, um pouco né, não muito, ainda sou tímido, mas deixei um pouco.

Eu: Quando fazemos exercícios com situações cotidianas, é, eu me sinto... situações da nossa vida, assim...

Ilo: Sei lá, eu me sinto... pôxa... sei lá, eu me sinto... bem, sei lá... não...

Eu: O trabalho em grupo no teatro me faz...

Ilo: Me faz ter um convívio melhor com as pessoas e aprender a confiar mais nas pessoas, porque tem que ter confiança e tudo ali pra trabalhar em grupo. E eu não tenho muita confi... é difícil eu pegar confiança nas pessoas e aí...

Eu: Eu e meus colegas de turma somos...

Ilo: e somos... eu ia fala colegas, mas é “colegas de turma” né? ... somos amigos assim mas... amigos mais distantes né. Que não têm muito, sem muito contato.

Eu: É... por exemplo no exercício de ontem, aqueles de, de confiança ou nesses, quando você está em cena, que você depende dos teus amigos pra ter uma reação, pra levar adiante um trabalho, como que você se sente com o fato de “estar nas mãos” dos colegas? Tanto nas atividades de cena como naquele tipo de exercício que a gente fez ontem.

Ilo: Tipo, até eu... eu confio bastante assim na mão dos colegas, sabe. È, não... no exercício assim eu até confiei bastante na mão, não tive nenhum problema tal não..., não, naquela, nessa hora assim eu... eu não tenho problema com isso, de desconfiar tal.

Eu: Em cena, você tem tanta confiança nos colegas como no exercício?

Ilo: Sim, em cena tenho!

Eu: Como foi para você escrever ou falar de coisas pessoais tuas?

Ilo: Foi bem ruim porque eu não... na real eu não gosto muito assim de desenhar coisa pessoal assim, sei lá, “desenhe você”, é uma coisa meio, eu não gosto muito porque eu não sei como... fazer. É difícil... pra mim!

Eu: E... você tem alguma idéia de porque tem essa dificuldade?

Ilo: É... eu não, mas sei lá! Não tenho muita idéia mas acho que sei lá... Acho que todo mundo deve ter dificuldade né? Desenha os próprio né, sei lá...

Eu: E fora o fato de você ter dificuldade, como você se sente de falar dessas coisas em sala de aula, de coisas que acontecerem com você?

Ilo: Eu... normalmente eu até prefiro não falar assim, porque... não, sei lá... fico a vontade de ficar falando de coisas pessoais na sala.

Eu: Você encontrou alguma semelhança dos relatos dos teus colegas com as coisas que já aconteceram com você na tua vida?

Ilo: encon... aquela história de parte do corpo, tudo?

Eu: É, de todos os relatos das outras coisas, que tinha que escrever...

Ilo: Até encontrei sim algumas histórias, já tinha feito coisas parecidas.

Eu: E como que você se sentiu em conhecer as experiências, em compartilhar as experiências dos seus colegas?

Ilo: Ah, foi bom assim, até pra se conhecer melhor, tipo nunca ia perguntar uma coisa daquela, talvez um nunca soubesse nada do outro, mas assim, a gente pode se conhecer bem melhor!

Eu: E... Como você se sentiria em utilizar esses relatos pessoais como base para um espetáculo de teatro da escola?

Ilo: Me sentiria normal né, desde que não fosse nenhum meu...

Eu: E se fosse algum teu mas sem citar nomes... usar como base, não...

Ilo: a tá, aí sem citar nomes daí sim! Eu me sentiria normal, bem como se fosse outra peça, qualquer...

Eu: E quando realizou exercícios de espaço, que a gente fez alguns com os olhos fechados, ou esses de equilíbrio, como você se sentiu?

Ilo: Meio desconfiado assim. Na real eu sempre tentava dar um... quando acontecia alguma coisa eu sempre dava uma abridinha no olho assim de leve... com medo de bater em alguém, com medo de bater na parede. Sempre desconfiado, sempre pensando assim...

Eu: E os de equilíbrio?

Ilo: os de equilíbrio...

Eu: do início da aula de ontem que foi quando a gente fez mais os de equilíbrio...

Ilo: daí eu não... (ele nem terminou pois percebeu que eu lembrei que ele chegou atrasado na aula)

Eu: E o que você considera que as aulas de teatro têm de diferente das outras matérias da escola? Se é que têm coisas diferentes... né, oque que... qual é a diferença das aulas de teatro pras demais aulas que tem na escola?

Ilo: Pra mim eu acho que não tem diferença, só não é tão... e só é mais legal do que as outras matérias né. Bem mais... sei lá, mais atrativa, tudo... e é bom porque tipo nas outras aulas tu não, tu não se inturma tanto, tu não conhece tanto o colega, não, não cria um laço assim de amizade. E na aula de teatro sim, tu cria um laço de amizade com os colegas, fica bem... bem melhor²⁵⁷!

Eu: Ok, obrigada.

Desenho do corpo e do meio:

Os seus desenhos ficaram até parecidos, principalmente no contexto. O segundo desenho do corpo tinha os ombros mais largos e um “pneuzinho” em torno da cintura, o cabelo mais definido. A postura era a mesma.

No meio ele fez um desenho mais de perto mas podia-se ver praticamente os mesmos elementos: ele, casa, cavalo, vaca, cachorro. No segundo tinha uma árvore a mais.

Avaliação dos desenhos:

²⁵⁷ Lembrando que no início das minhas atividades na Itália, enquanto eu estava participando apenas das aulas teóricas, eu não conhecia nenhum colega, pois todos pareciam estar preocupados com seus problemas, alguns já se conheciam anteriormente... chegavam na hora da aula e desapareciam após encerrar a lição, sem uma pausa para um bate-papo ou uma troca de informações. Nossa vida hoje anda muito acelerada e não paramos para conhecer pessoas como quando eu estava no colégio. É preciso criar a oportunidade para as pessoas se conhecerem. Comecei a fazer amizades com os colegas quando comecei a participar das aulas práticas de teatro e das atividades de criação de espetáculo.

Eu: Ok Ilo, vamos comparar. Você sentiu alguma diferença entre os dois desenhos?

Ilo: Bom só que... não, na real os dois estão bem parecidos. Um eu botei mais as voltinhas da barriga né, e o outro eu botei reto.

Eu: Tá se sentindo mais gordinho?

Ilo: Não, eu sempre me senti gordinho mas sei lá, é que dessa vez eu lembrei que eu sou gordo, da outra vez eu acho que eu tinha esquecido.

Eu: E o segundo você, o teu sorriso parece mais contente.

Ilo: Não isso aí... não é contente igual sei lá é que eu fiz meio na pressa...

Eu: ...ficou mais espontâneo o sorriso...

Ilo: é, não, mas... foi só... mas fazendo... eu fiz certinho!

Eu: Até o tênis ficou parecido...

Ilo: Ahã!

Eu: E no teu meio ambiente, o que significa?

Ilo: É que eu gosto assim de sítio, sabe tipo... o eu adoro desde pequenininho, minha vó... eu fui criado assim muito, eu adorava ir pra minha avó, minha avó tem um sítio, bem aqueles bem sítio estilinho sabe assim, um monte de vacas, um monte de coisas bem tudo livre e tal. E meu pai também tem sítio. Eu gosto, eu adoro assim, sempre gostei de cavalo, cachorro, gado... e daí esse é o meu meio assim que eu penso né, que quando eu ficar mais velho e tal, eu morar assim no sítio assim, mais pro interior.

Eu: Então você não mora no sítio, você não tem uma casa tua no sítio?

Ilo: Não, eu não tenho. Eu moro com a minha mãe, quase não vejo o meu pai e daí... mas, tipo, nem meu pai mora no sítio, ele só tem por... por lazer de fim de semana mesmo.

Eu: É o teu ideal então?

Ilo: É o meu ideal, morar mesmo no sítio e... ficar lá e... não gosto muito de cidade nada.

Eu: E eu percebi que tem só uma pessoa nos teus desenhos do teu meio.

Ilo: Não eu... no meu meio eu penso bastante na família assim, mas na família tipo eu, minha mãe e... minha irmã e só! Geralmente eu boto só eu só! Porque eu vou morar, acho que provavelmente eu vou morar só eu e minha mãe ou eu vou morar sozinho, aí eu boto só eu!

Eu: É, porque tem os animais, tem todos, cachorro, cavalo, vaca, mas não tem pessoas, está só você né.

Ilo: É porque... sei lá né, tipo o meu ideal também é constituir uma família e tal mas, sei lá, na hora também, quando eu pensei no meu meio eu fui um pouco egoísta né, pensei só em mim!

Eu: Você tem um cachorro, já, ou não?

Ilo: Já tive cachorro, mas não tenho. Já tive só quando eu era bem pequenininho, porque eu moro em apartamento, então é difícil. E como eu gostava muito quando eu era pequeno a mãe uma vez comprou só que... daí morreu, daí ela não quis mais saber de cachorro.

Transcrição da entrevista com o aluno Iz, realizada no dia 19/09/2007:

Eu: Para mim, no meu cotidiano, o meu corpo é...

Iz: ah normal, ã... com algumas imperfeições e... ah... e um pouco mais elástico que o normal.

Eu: E ele me proporciona...

Iz: Me locomover, ã, me sentir bem, quando olho no espelho. Tornar possível, visível para as outras pessoas.

Eu: No teatro o meu corpo é...

Iz: Uma massa a ser modelada, ele pode ser o que a minha imaginação quiser.

Eu: Ser adolescente me faz sentir...

Iz: Feliz, bem.

Eu: Normalmente me preocupo com...

Iz: Notas da escola.

Eu: E quando eu estou preocupado eu gosto de...

Iz: ã... ficar no computador, ou ... conversando com os meus colegas.

Eu: As aulas de teatro me fazem...

Iz: Refletir um pouco mais das outras coisas que eu penso, não ficar só numa coisa só, pensar num todo e... num grupo assim.

Eu: Quando fazemos exercícios com situações do meu cotidiano eu me sinto...

Iz: hum, não sei, mais satisfeito com o que eu estou fazendo... visualizando melhor do que eu teria visualizado se eu tivesse feito em outro lugar.

Eu: Que tipo de outro lugar?

Iz: a, numa rua mesmo assim, numa sala de aula, sem ser a sala de teatro...

Eu: Quer dizer, se a situação tivesse acontecido...

Iz: ...eu não teria prestado tanta atenção assim!

Eu: Ah tá. O trabalho em grupo no teatro me faz...

Iz: hum... boa pergunta! É... me faz.... hum... eu não diria feliz, ele me faz ficar mais excitado com o trabalho que fica mais divertido do que fazer sozinho.

Eu: Eu e meus colegas de turma somos...

Iz: Grandes amigos, bem companheiros, todo mundo é bem ligado ali, na turma.

Eu: Agora perguntas. Com base nos exercícios dados em aula e na atuação em cena e exercícios pra cena, é... comente a expressão “estar nas mãos” dos meus colegas – como você se sentiu? Aqueles exercícios que a gente fez, ou mesmo em cena, exercícios de improvisação...

Iz: Ah eu... me senti um pouco receoso né, que eu não sabia o que eles iam fazer né, só que aí depois é, foi se desenvolvendo e a gente pega mais um pouco de confiança assim no que eles estão querendo criar ali, na hora.

Eu: E isso pode ser expandido para a tua vida, essa confiança que pega nos colegas?

Iz: Pode, ajuda a expandir a confiança nos colegas, em si mesmo e nos colegas de trabalho, assim, nos colegas de equipe de algum esporte, ah... mais na profissão mesmo, ajuda bastante.

Eu: Como foi para você escrever ou falar em aula de coisas pessoais?

Iz: Ah pra mim foi normal porque eu falo isso bastante com as outras pessoas eu conto o que elas quiserem saber da minha vida. Eu falo bastante assim, não tenho muita vergonha não das coisas pessoais.

Eu: E de abordar esses temas, como é que você se sente?

Iz: hum normal, não tenho problema nenhum com esses temas.

Eu: Você encontrou alguma semelhança entre os relatos dos colegas e a suas vivências pessoais?

Iz: Muito poucos, algumas sim e outras não.

Eu: Como se sentiria em utilizar esse tipo de relato pessoal como base para um espetáculo na escola?

Iz: Ah eu ficaria bem feliz. Todo mundo ia estar sabendo o que aconteceu comigo né, a escola toda ia ficar sabendo! Eu seria um cara, mais ou menos, como diria assim, famoso, se fosse uma coisa mundial assim e tal.

Eu: Quando realizou exercícios de espaço, aqueles com olhos fechados, como você se sentiu?

Iz: Ah eu me senti meio... meio... sem saber onde é que estava, não é, meio desnortado. Mas depois assim a gente vai pegando o jeito. Vai descobrindo mais, vai decorando mais a sala assim. Fica perdendo o medo de esbarrar em alguém ou de machucar alguém.

Eu: De equilíbrio você não fez né?

Iz: Não, eu não...

Eu: Você considera que as aulas de teatro têm alguma diferença das outras matérias da escola? Se sim, o que?

Iz: Ah tem, porque as matérias da escola a gente é mais decoreba assim, ou você tem que estudar mais tu tem que pensar muito naquilo, é maçante! Nas de teatro não, nas de teatro você pode ser mais impulsivo, você pode... ou então fazer uma coisa diferenciada de todo mundo, você não precisa fazer “aquilo” que o professor está mandando, você pode fazer mas de um jeito meio diferente, você não precisa ficar fazendo certinho.

Eu: Qual é o exercício que você mais gosta de fazer na aula de teatro?

Iz: o ... exercício... ô eu gosto muito de fazer aquelas pecinhas que, que a professora manda ou ficar na improvisação, tu ter que fazer alguma coisa na hora, ela pede a gente tem que... inventar uma história, as falas... tudo na hora correndo

Desenho do corpo e do meio:

Esta entrevista foi realizada no intervalo das aulas, como com a maioria dos demais colegas. No entanto o professor da aula anterior segurou um pouco mais os alunos o que fez com que o Iz chegasse atrasado. No momento do desenho já havia soado o primeiro sinal para a próxima aula, então ele desenhou com mais pressa, o que ficou visível nos desenhos. O desenho do corpo a principal diferença foi mesmo a pressa, pois se pode dizer que até a expressão do rosto ficou parecida. Já o desenho do meio ficou completamente diferente. No primeiro ele desenhou um quarto e no segundo uma pista de moto cross.

No momento da transcrição houve um erro de leitura desse arquivo, e o computador não o identificou impossibilitando que o mesmo fosse ruído. De uma maneira geral, Iz achou os dois desenhos do corpo muito semelhantes. No meio ele disse ter retratado, no primeiro, o quarto dele no Rio de Janeiro, que ele gostava muito e no segundo a pista de moto cross onde um amigo vai mas que ele não pode ir ainda porque não tem idade para tirar a carteira de moto, mas é onde ele gostaria de estar agora. Quando o perguntei porque o quarto estava vazio, ele respondeu “é porque eu não estava mais lá” e completou que só desenhou uma pessoa sobre a moto porque ficaria estranho desenhar a moto sozinha na pista.

Transcrição da entrevista com Una, realizada em 13/09/2007:

Eu: Então, pra mim, no meu cotidiano. Então pra você, no teu cotidiano. O meu corpo é...

Una: Minha estrutura pra viver. Estrutura pra viver, pra ter uma vida normal.

Eu: E ele me proporciona...

Una: Locomoção, é... tudo! Aprendizado... tudo!

Eu: E no teatro o meu corpo é...

Una: (longa pausa) ... é o instrumento prá realizar as atividades!

Eu: E ser adolescente me faz sentir...

Una: Agonia as vezes!

Eu: Por que?...

Una: Pelas dificuldades que a gente passa na vida. Com a escola. Muita coisa, escola, serviço, casa, pai, mãe, ... namorado... isso tudo, tudo parece mais difícil.

Eu: Normalmente eu me preocupo com...

Una: (pausa) ... Física! Física e matemática!

Eu: E quando eu estou preocupada o que eu faço?...

Una: é...

Eu: o que eu gosto de fazer quando eu estou preocupada?

Una: Ler o trabalho de matemática ou a prova e tentar tirar uma nota boa... mas nunca acontece...

Eu: As aulas de teatro me fazem...

Una: sentir bem!

Eu: Por que?

Una: Porque... é... ah, é legal, tu conhece o outro, se... sente o que o outro está sentindo, é massa!

Eu: Quando fazemos exercícios com situações cotidianas, problemas da nossa vida, eu me sinto...

Una: ... a vontade! Porque acontece comigo é mais fácil de eu falar... fazer algum exercício!

Eu: E o trabalho em grupo no teatro me faz...

Una: ...é... me divertir com os meus colegas.

Eu: Eu e meus colegas de turma somos...

Una: Amigos e companheiros

Eu: Comente como você se sente com a idéia de “estar na mãos” dos teus colegas. Por exemplo, como nos exercícios que a gente fez... em aula ou mesmo em uma cena em que você dependa dos outros. Como você se sente com a idéia de “estar na mãos” dos teus colegas?

Una: É... tem que pegar uma confiança primeiro assim né! Porque no co... é no começo é difícil, fazer aquele exercício do bobo lá. Foi difícil, eu não consegui porque, sei lá! Não é acostumado a fazer né, mas depois ... foi fácil! Depois que adquiriu a confiança neles né e que viu que eles conseguiram fazer mesmo.

Eu: Agora é de pergunta. Como foi para você, nos exercícios feitos em aula, você escrever ou falar de coisas pessoais tuas?

Una: Tudo bem, não tive problema nenhum!

Eu: E como se sente de expor esse tipo de coisas pessoais?

Una: (pausa) Não ligo, não tenho nada pra esconder de ninguém!

Eu: Você encontrou algum tipo de semelhança no relato dos teus com alguma coisa que aconteceu já com você?

Una: Já. Ahã!

Eu: E como você se sentiu em conhecer as experiências dos teus colegas?

Una: Ah engraçado a gente pode conhecer eles melhor!

Eu: E de utilizar esse tipo de relato da vida de vocês como base para um espetáculo teatral, como você se sentiria?

Una: se, sen, sentiria mais a vontade pra fazer que foi uma coisa que já aconteceu, já sabes como que tu pode fazer, interpretar, uma coisa assim.

Eu: E quando você realizou exercícios de, de espaço, exercícios de equilíbrio, de olhos vendados como é você se sentiu?

Una: de olhos vendados...?

Eu: olhos fechados né

Una: é... é... dá uma insegurança assim mas meio que vai fazendo, vai fazendo e melhora o exercício. No começo sempre dá um... um medo assim de bater no outro, esbarrar ou deixar o outro cair mas tudo bem. Depois se acostuma.

Eu: E o que você acha que a turma de teatro, as aulas de teatro têm de diferente das outras matérias da escola? Se é que tem alguma coisa diferente...

Una: Que eles não te, não te impõe uma coisa ali pra ti fazer, não... tu não tem que fazer aquilo por obrigação. Tu vai ali, tu faz, ti sente bem, faz os exercícios, não é uma coisa que seja ali forçada assim sabe, não é uma coisa que, que seja, dá um tédio de ficar fazendo, não, é uma coisa divertida.

Eu: E as demais matérias em geral, dá, dá tédio...?

Una: muito!

Eu: E qual o exercício que você mais gosta de fazer na aula de teatro?

Una: Acho que é a ... a encenação né! No final sempre, é o mais legal! A gente utiliza da aula né, o que a gente aprendeu na aula. É o mais legal.

Pedi então que ela repetisse os desenhos realizados na segunda aula. A gravação com os comentários dela sobre os desenhos foi perdida durante o processo de transposição para o computador. Mas, sobre o corpo, ela achou semelhante os dois desenhos. Perguntei porque no primeiro ela estava com a língua de fora e ela disse que gosta de desenhar assim, mais divertido. Achei que os “pneuzinhos” ao redor da cintura estavam mais marcados no primeiro, mas ela disse que também fez a “barriguinha” no segundo, Comentei sobre o cabelo e ela completou: “sempre armado!” Embora eu nunca tenha percebido já que ela está sempre com os cabelos presos. Sobre o meio, ela visivelmente desenhou o segundo com mais pressa do que o primeiro, que apresentou mais detalhes. Ela explicou que no primeiro retratou a casa, a mãe, as duas irmãs e o irmão, além do cachorro. No segundo excluiu o cachorro e o irmão (embora neste não dê para identificar se o desenho é homem ou mulher). Perguntei porque da exclusão e ela disse “ah, para ficar diferente”

1 – Foto do exercício de toque



2 – Foto do exercício de Improvisação



PEGADAS E DIGITAIS - Anexos

“E exactamente como o actor depende do palco, dos outros actores, e dos espectadores, para fazer a sua entrada, todas as coisas vivas dependem de um mundo que aparece solidamente como o local para a sua própria aparição, de outras criaturas com quem representar, e de espectadores que confirmem e reconheçam a sua existência.” (ARENDR, 1971, p. 32)

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DO PROFESSOR RESPONSÁVEL

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos declaro estar ciente e de acordo com o desenvolvimento nos termos propostos, do projeto de pesquisa intitulado "A Prática Teatral no Ensino Médio", que irá observar as aulas de teatro no CEFET SC, propor atividades e realizar a coleta de dados.

A pesquisa na escola será realizada em agosto e setembro de 2007,. Serão observados itens como o aproveitamento e desenvoltura dos alunos de acordo com as técnicas propostas pelo pesquisador. A observação será realizada durante as aulas curriculares no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, no mesmo horário e local.

Os riscos desses procedimentos aos sujeitos envolvidos na pesquisa serão mínimos por envolver somente observação do pesquisador e perguntas não-invasivas.

A participação neste estudo irá contribuir para uma maior valorização do ensino de teatro nas escolas e para o aperfeiçoamento das aulas e dos conteúdos.

A pessoa que realizará esta pesquisa será Claudia Venturi, estudante de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 / 08 / 2007.

Professor XXXXXXXXXX
Professora (CEFET SC)

Claudia Venturi (CED/UFSC)

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Eu _____ permito que o grupo de pesquisadores relacionados abaixo obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Nome do aluno: _____

Assinatura: _____

Nome dos pais ou responsável: _____

Assinatura: _____

Se o indivíduo é menor de 18 anos de idade, ou é incapaz, por qualquer razão de assinar, o Consentimento deve ser obtido e assinado por um dos pais ou representante legal.

Equipe de pesquisadores:

Nomes: Claudia Venturi (Pesquisadora – Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina)

Professora Doutora Ida Mara Freire (orientadora do projeto)

Data e Local onde será realizado o projeto:

Centro de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET – Florianópolis – Santa Catarina
Agosto e Setembro de 2007

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “A Prática Teatral no Ensino Médio”

O seu filho(a) está sendo convidado a participar de um estudo que fará uma avaliação das aulas de Teatro ministradas nas escolas para adolescentes. A pesquisa na escola será realizada nos meses de agosto e setembro de 2007. Serão observados itens como o aproveitamento e desenvolvimento dos alunos em técnicas utilizadas pelo pesquisador e acompanhadas pelo professor de Teatro da escola. A observação será realizada durante as aulas de teatro no Centro Federal de Educação Tecnológico de Santa Catarina (CEFET), no mesmo horário e local das aulas. Se necessário, serão previamente marcadas data e horário para aplicação de entrevista individual, que será efetuada sempre na escola. A entrevista contém perguntas sobre os itens mencionados acima e a relação dos mesmos com as rotinas diárias e será gravada para permitir um melhor armazenamento e análise dos dados. Não será obrigatório responder a todas as perguntas nem a participar de todas as fases da pesquisa.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver somente observação do pesquisador e perguntas não-invasivas.

A identidade de seu filho(a) será preservada pois cada indivíduo será identificado por um código ou pseudônimo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o auto-conhecimento sobre sua desenvolvimento e aproveitamento dos conteúdos oferecidos nas aulas além da contribuição para uma maior valorização do ensino de teatro nas escolas e para o aperfeiçoamento das aulas e dos conteúdos, dos quais os alunos serão diretamente beneficiados.

A pessoa que realizará esta pesquisa será uma estudante de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Claudia Venturi, acompanhada pela professora de teatro, responsável pelas aulas na escola.

A pesquisadora se coloca a disposição do(a) senhor(a) para esclarecer dúvidas ou realizar qualquer tipo de comentário ou solicitação, em qualquer momento da pesquisa. Este contato poderá ser realizado pessoalmente, por telefone ou e-mail.

O(a) senhor(a) poderá solicitar a retirada de seu filho(a) do estudo a qualquer momento.

Solicitamos a vossa autorização para o uso dos dados de seus filhos para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade será mantida através da não-identificação do nome dos participantes.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

Claudia Venturi
(pesquisador responsável)
Telefone: (48) 3234-4292 / 9111-0311
Endereço: Servidão Adélia Curi Cherem, 50 – Florianópolis SC
e-mail: claudiaventuri@yahoo.com

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito de meu filho serão sigilosos.

Declaro que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome do aluno por extenso _____

Nome do responsável por extenso _____

Assinatura do responsável _____

Florianópolis, ____/____/____ .