



**NIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE**

ADRIANA MOREIRA SILVA

***MEMÓRIAS EM QUEDAS: OS VIEWPOINTS COMO
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.***

UBERLÂNDIA/2013

ADRIANA MOREIRA SILVA

***MEMÓRIAS EM QUEDAS: OS VIEWPOINTS COMO EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Artes/Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Teatro. Linha de pesquisa: Práticas e Processos em Artes.

Orientador: Narciso Larangeira Telles da Silva.

UBERLÂNDIA/2013



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

Memórias em quedas: os viewpoints como experiência pedagógica na educação básica.

Dissertação defendida em 23 de abril de 2013.

Orientador: Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva
Presidente da banca

Profª. Drª. Carminda Mendes André
Membro externo- UNESP

Profª. Drª. Vilma Campos Leite
Membro interno (PPG Artes/UFU)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586m Silva, Adriana Moreira, 1986-
2013 Memórias em quedas : os viewpoints como experiência pedagógica na
educação básica / Adriana Moreira Silva. -- 2013.
153 f. : il.

Orientador: Narciso Laranjeira Telles da Silva
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Artes.
Inclui bibliografia.

1. Artes - Teses. 2. Teatro contemporâneo - Teses. 3. Pedagogia – Teses.
I. Telles, Narciso, 1970- II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7

AGRADECIMENTOS:

Sempre acho que são muitos os agradecimentos quando se chega em um final ou naquilo que agora eu estou chamando de final por uma necessidade de fechar ciclos, momentos e fases....

Foi sem dúvida um processo prazeroso, com algumas crises e incertezas, mas graças a Deus que tudo isso foi compartilhado, pois eu me sentiria muito sozinha se de tudo que foi vivido nesses dois anos não contasse com a presença de tantas pessoas, de diferentes formas, com varias escutas e quase sempre sem muitas respostas...

Agradeço a Deus e os Espíritos de luzes que mesmo não visíveis aos meus olhos, sintonos como um foco suave, a todo o momento e em todos os lugares.

Aos meus pais Leila e Wanderli, e minha irmã Pôpo, que são de um amor incondicional por mim mediante as escolhas que eu faço. Mesmo achando que hoje minha escuta, minhas percepções, minhas respostas em relação ao mundo, são diferentes e até mesmo incompatíveis com seus pensamentos, eles estão e estiveram ao meu lado independente de tudo e qualquer coisa. Isso só me fortalece.

Aos meus generosos, adorados e saudosos alunos do 8º ano (turma de 2011 da Escola Criativa) que confiaram em mim, que se jogaram nas arquiteturas comigo, que gastaram seu tempo ao meu lado, que compartilharam formas e gestos de carinho, de raiva, de frustração e de expectativas. *Memórias Em Quedas* é sem dúvida a experiência que narraremos sempre com a certeza de que “cortamos o rabo da lagartixa e que ele cresceu de novo”.

A Escola Criativa por acreditar e apoiar meu trabalho, por confiar nas minhas aparentes loucuras e se disporem a engrandecer meu trabalho. Agradecimento em especial a Sirlene Alves e Flavia Almeida.

Ao *Coletivo Teatro da Margem* que são a essência artística da minha pedagogia. Sem os quais eu jamais teria tido a coragem de mergulhar em lugares tão desafiadores, tão incertos e inseguros: Nádia, Camila, Eluhara, Priscilla, Marcella, Marina, Lucas, Jhonatan, Afonso, Rafael, Samuel, Luiz, Narciso e ao amigo agregado do CTM, Getúlio Góis, pelas contribuições ao espetáculo *A Saga no Sertão da Farinha Podre*.

Ao meu orientador Narciso Telles e aos amigos, professores e demais funcionários vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UFU pelas conversas, orientações e desorientações em diferentes espaços, com diferentes pontos de vistas, com vários andamentos, com muitas repetições e infinitas durações.

A todas essas pessoas: OBRIGADA!!

Adriana Moreira Silva

Linhos no vento, círculos no chão
Macaco que nunca caiu do galho
Tem sempre a mesma visão...

Adriana Moreira Silva

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 1:

Figura (1): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 02/03/2011. P. 22

Figura (2): Imagem digitalizada de um fragmento do Diário de Bordo dos alunos do 8ºano. Relato referente à aula ministrada no dia 27/04/2011. P.26

Figura (3): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 04/05/2011. P. 27

Figura (4): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 13/03/2011 P. 32

Figura (5): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 06/04/2011. P. 40

Figura (6): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 17/08/2011. P. 41

Figura (7): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 16/03/2011. P.47

Figura (8): Imagem digitalizada do plano de aula e do relato do meu Diário de Bordo.
Data: 23/02/2011. P. 48

Figura (9): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 23/03/2011. P.50

Figura (10): Imagem digitalizada do plano de aula do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 20/04/2011. P.53

Figura (11): Imagem digitalizada do plano de aula e do relato do meu Diário de Bordo.

Data: 01/06/2011. P. 53

Figura (12): Imagem digitalizada do plano de aula e do relato do meu Diário de Bordo.

Data: 13/04/2011. P.55

Figura (13): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula ministrada no dia 15/06/2011. P. 55

Figura (14): Foto de exercícios de improvisação dos alunos do 8º ano a partir do tema Parto. Data: 13/04/2011. P. 57

Figura (15): Foto de ensaio para o espetáculo *Memórias Em Quedas* referente à cena denominada NASCIMENTO. Data: 28/09/2011. P. 57

Figura (16): Imagem digitalizada do plano de aula e do relato do meu Diário de Bordo.

Data: 30/03/2011. P.59

Figura (17): Imagem digitalizada do registro final dos alunos sobre a apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*. P. 60

CAPÍTULO 2:

Figura (18): Relato presente em um caderno de anotações do *Coletivo Teatro da Margem*. P.63

Figura (19) e (20): Fotos dos arquivos do Coletivo Teatro da Margem. Processo criativo do espetáculo *A Saga no Sertão da Farinha Podre* (2010/2011). P.64

Figura (21): Apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Foto em arquivo para registro da pesquisa (2011). P.67

Figura (22): Apresentação do *Coletivo Teatro da Margem*. Espetáculo *Canoeiros da Alma*. Foto dos arquivos do grupo por Luana Magrela (2010). P.67

Figura (23): Apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Foto em arquivo para registro da pesquisa (2011). P.68

Figura (24): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Relato referente a aula ministrada no dia 29/06/2011. P.71

Figura (25): Imagem digitalizada do Diário de Bordo dos alunos/atuantes referente á aula do dia 29/06/2011. P. 72

Figura (26): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Relato referente á aula ministrada no dia 19/10/2011. P. 73

Figura (27): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Relato referente á aula ministrada no dia 07/10/2011. P. 74

Figura (28): Imagem digitalizada de um fragmento do meu Diário de Bordo. Relato referente á aula ministrada no dia 15/06/2011. P. 79

Figura (29): Imagem digitalizada do Diário de Bordo dos alunos/atuantes. Relato referente á aula ministrada no dia 25/10/2011. P.80

Figura (30): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Relato referente á aula ministrada no dia 02/03/2011. P. 84

CAPÍTULO 3:

Figura (31): Imagem digitalizada de um relato elaborado por aluno a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos/atuantes. Anexado ao Diário de Bordo dos alunos. Dia 06/07/2011. P. 91

Figura (32): Imagem digitalizada de um Exercício proposto aos alunos/ atuantes referente á aula ministrada dia 03/08/2011. P. 92

Figura (33): Foto dos arquivos do grupo. Espetáculo *A Saga no Sertão da Farinha Podre* do Coletivo Teatro da Margem. Foto de Natalya Pinheiro no Festival Timbre de Teatro. Uberlândia. 2012. P. 99

Figura (34): Imagem digitalizada de exercício de composição proposto aos alunos/atuantes. P. 100

Figura (35): Imagem digitalizada de exercício de composição proposto aos alunos/atuantes. P.101

Figura (36): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Relato referente á aula do dia 04/11/2011. P. 103

Figura (37): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Relato do meu Diário de Bordo. Desenhos das topografias das cenas. Dia 19/10/2011. P. 105

Figura (38): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Desenhos das topografias das cenas. Dia 19/10/2011. P. 106

Figura (39): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Desenhos das topografias das cenas. Dia 19/10/2011. P. 106

Figura (40): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Relato referente a aula ministrada no dia 04/11/2011. P. 109

Figura (41): Imagem digitalizada do relato elaborado a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011. P. 113

Figura (42): Imagem digitalizada do relato elaborado a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011. P.114

Figura (43): Imagem digitalizada do relato elaborado a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011. P.115

Figura (44): Imagem digitalizada do relato elaborado a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011. P. 117

Figura (45): Imagem digitalizada do relato a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011. P. 119

Figura (46): Imagem digitalizada do convite da apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas* nos arquivos para registro da pesquisa. P. 122

Figura (47): Imagem digitalizada do meu do meu Diário de Bordo. Relato após a apresentação do espetáculo Memórias Em Quedas. Dia: 02/11/2012. P. 122/ 123

Figura (48): Imagem digitalizada do meu Diário de Bordo. Relato referente à aula do dia 09/11/2012. P. 125

CAPÍTULO 4:

Figura (49): Foto de arquivo para registro da pesquisa da apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Dia 02/12/2011. P. 127

Figura (50): Foto de arquivo para registro da pesquisa da apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Dia 02/12/2011. P. 128

Figura (51): Imagem digitalizada do Diário de Bordo dos alunos/atuantes. Relato referente ao dia da apresentação: 02/12/2011. P. 137

Figura (52): Imagem digitalizada do Diário de Bordo dos alunos/atuantes. Relato referente ao dia 11/11/2011. P. 140

Figura (53): Foto em arquivos para registro da pesquisa: Exercício proposto aos alunos, denominado de ‘exercício do bombom’, cuja referência está nos conceitos dos *viewpoints*. P. 143

Figura (54): Foto em arquivos para registro da pesquisa. Exercício de trabalho com o conceito de arquitetura presente nos *viewpoints*. P. 144

RESUMO

A pesquisa parte da investigação acerca dos aspectos das *teatralidades contemporâneas* que permeiam a linguagem teatral. Por meio dos *viewpoints*, dos jogos teatrais e da relação entre ambos, a proposta foi provocar no espaço escolar – principalmente nos alunos- um outro olhar para a cena na contemporaneidade. Os *viewpoints*, bem como os jogos teatrais, são de caráter improvisacional e por isso, propõem a construção de novas relações com o espaço e com o tempo, cujas percepções por meio da escuta e do olhar logo são ampliadas para os demais elementos teatrais, como, a palavra, a presença do espectador e a posição ocupada pelo próprio atuante da cena. Com intuito de evidenciar essas relações e de gerar novas possibilidades de ensino/aprendizagem, o presente trabalho é uma análise de tais buscas e de como isso culminou na experiência do processo criativo com o espetáculo *Memórias Em Quedas*, apresentado por uma turma de 8º ano da educação básica da rede particular de ensino na cidade de Uberlândia/MG.

Palavras-chave: pedagogia, teatralidades, contemporâneo, *viewpoints*.

RESUMEN

La pesquisa surge de la investigación sobre los aspectos de las teatralidades contemporáneas que permea el lenguaje teatral. A través de los viewpoints, de logo juegos teatrales y de la relación entre ellos, la propuesta fue provocar en el espacio escolar – principalmente en los alumnos- una otra mirada a la escena en la contemporaneidad. Los viewpoints, así como los juegos teatrales, son de carácter de improvisaciones y, por eso, proponen la construcción de nuevas relaciones con el espacio y con el tiempo, cuyas percepciones a través de la escucha y de la mirada luego son (ampliadas) para los demás elementos teatrales, como la palabra, la presencia del espectador y la posición del propio actor de la escena. Con la intención de (evidenciar) esas relaciones y de generar nuevas posibilidades de enseñanza/ aprendizaje, esos estudios es una análisis de estas buscas e de cómo eso culminó en la experiencia del proceso creativo con el espectáculo *Memórias Em Quedas*, presentado por el grupo de alumnos del 8º año de la educación básica de una escuela particular en la ciudad de Uberlândia/MG.

Palabras claves: pedagogía, teatralidades, contemporáneo, viewpoints.

SUMÁRIO

Agradecimentos

Epígrafe

Resumo

Resumen

Lista de figuras

CENA INICIAL: INTRODUÇÃO DE NOSSAS *MEMÓRIAS EM QUEDAS*13

**CAPÍTULO 1: NASCIMENTO: COMO SE COMEÇA A ENSINAR E APRENDER
TEATRO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA?18**

**1.1 Pedagogia teatral: a construção de práticas artístico-pedagógicas no âmbito
educacional.....18**

**1.2 Teatralidades contemporâneas: conduzindo uma ação didático-artístico-
pedagógica no espaço escolar31**

**1.3 Práticas, princípios e conceitos: os *Viewpoints* e os jogos teatrais no espaço
escolar.....45**

**CAPÍTULO 2: A RELAÇÃO ARTISTA/ DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE:
AMIGOS OU IMAGINÁRIOS?62**

**Práticas artístico-pedagógicas: a reformulação do ensino de teatro partir da visão do
artista/docente.....62**

**CAPÍTULO 3: ACIDENTES COM A MEMÓRIA, COM O CAOS E COM O ACASO:
DESCRÍÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO DO ESPETÁCULO *MEMÓRIAS EM
QUEDAS*.....88**

**CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES APÓS AS FÉRIAS: ALUNOS/ATUANTES
NARRAM A EXPERIÊNCIA DO ESPETÁCULO *MEMÓRIAS EM QUEDAS*.....127**

CENA FINAL: IMPRESSÕES DE NOSSAS *MEMÓRIAS EM QUEDAS*.....147

ANEXOS.....153

APÊNDICES.....154

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....156

CENA INICIAL¹: INTRODUÇÃO DE NOSSAS MEMÓRIAS EM QUEDAS.

A presente pesquisa surgiu a partir das minhas experiências artísticas e pedagógicas, que se complementavam continuamente na medida em que eu percebia a possibilidade de diálogo entre essas práticas. Ambas vêm contribuindo para que meu processo de formação se dê de forma contínua, enquanto sujeito que experiencia o teatro, seja no âmbito educacional e/ou artístico.

No âmbito artístico, o que se caracteriza como fundamental na minha formação desde o ano de 2008 é a experiência junto ao *Coletivo Teatro da Margem* (CTM) - um grupo de pesquisa vinculado ao curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e coordenado pelo prof. Dr. Narciso Telles - no qual a investigação artística se dá por meio da prática dos *viewpoints*. Atualmente o CTM é um coletivo formado por egressos e alunos do Curso de Teatro, e tem cada vez mais consolidado sua pesquisa em torno de discursos e práticas vinculados à contemporaneidade.

No âmbito pedagógico, minhas experiências baseiam-se no trabalho que inicio também a partir do ano de 2008 como professora de teatro na Escola Criativa (CRI), sendo a mesma uma instituição da rede particular na cidade de Uberlândia/ MG. Essas práticas sugeriram reflexões acerca dos aspectos presentes nas *teatralidades* elaboradas na contemporaneidade e de suas influências no ensino do teatro nas escolas. Portanto, esses aspectos foram levantados e discutidos no capítulo 1, bem como, a relação que é possível de se estabelecer entre os mesmos e as questões que envolvem os pensamentos, comportamentos e hábitos de uma sociedade contemporânea.

A partir disso, foi possível se pensar a partir das práticas, conceitos e dos princípios dos *viewpoints* e dos jogos teatrais, formas contemporâneas de ensino/aprendizagem, cujas práticas são consideradas enquanto uma ação *didático-artístico-pedagógica* dentro do âmbito educacional. Os *Six Viewpoints*² conceitualizados pela coreógrafa e pesquisadora Mary Overlie, tem a proposta de estudar o tempo e o espaço na improvisação em dança. A pesquisadora norte-americana Anne Bogart, em contato com os estudos de Mary Overlie, adota essa prática em seu trabalho de diretora, ampliando para nove os pontos de atenção: os *viewpoints* físicos (Relação Espacial, Resposta Sinestésica, Forma, Gesto, Repetição,

¹ Cena inicial é o nome dado a primeira cena do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Faz- se no título uma menção a tal cena, bem como, os demais capítulos também levarão em seus títulos alguma referência das nomenclaturas dadas às cenas durante o processo criativo.

² **Os Seis Viewpoints: espaço, forma, tempo, emoção, movimento e história.**

Duração, Tempo, Arquitetura e Topografia) e seis *viewpoints* vocais (Altura, Dinâmica, Andamento, Aceleração/Desaceleração, Timbre e Silêncio).

Já os jogos teatrais elaborados por Viola Spolin também focalizam a relação com o espaço e o tempo, mas a partir de uma estrutura dramática que é norteada pelos conceitos de onde (lugar), quem (personagem) e o que (ação realizada ou que se realizará). Spolin em “Os jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin” e Bogart em “The *viewpoints* book” priorizam práticas de caráter improvisacional e, por isso, nos oportunizam a investigar a criação a partir do entendimento de uma teatralidade que será construída também pela individualidade de cada jogador e/ou atuante. Desse modo, inseridos no contexto escolar, tais práticas priorizam um processo de ensino/ aprendizagem a partir do conceito de *noção* teatral apresentada por Gilberto Icle (2011) nesse capítulo.

Assim, prioriza-se no capítulo 01 a discussão entorno da pedagogia teatral voltada para a educação básica, de modo a apontá-la enquanto uma práxis que valoriza o contexto educacional em que se está inserido, o entendimento (da visão) que se tem da própria linguagem teatral e da relação que se faz com o processo de ensino/aprendizagem.

Após essa primeira reflexão sobre questões referentes à pedagogia o capítulo 02 proporciona apontamentos sobre as práticas pedagógicas, porém, articulando-as também ao fazer artístico do sujeito intitulado como artista-docente. Seguindo os apontamentos da encenadora Josette Féral (2009), da atriz e professora Nara Keiserman (2011) sobre a articulação da pedagogia com as práticas artísticas, nesse capítulo as penso como se ambas estivessem interligadas por minha vontade de reformular o teatro dentro e fora da escola, aproprio-me do conceito de artista-docente para me debruçar sobre as novas e infinitas visões acerca do teatro. Considero, para isso também, os apontamentos feitos pela professora Carmela Soares (2010) acerca do olhar artístico do artista-docente enquanto potencializador do próprio espaço escolar para que se possa modificar o caráter antiestético tão fortemente presente nesse ambiente.

O que da experiência artística junto ao CTM eu estava levando para a sala de aula? Como eu estava permitindo que minha experiência artística interferisse na minha atuação no campo educacional? De que forma seria possível levar até a escola uma prática que possibilitasse uma nova construção e entendimento da cena? De que modo construir um diálogo entre as minhas experiências artísticas e pedagógicas? Como potencializar a aprendizagem por meio de um entendimento que se dá durante o fazer teatral? E como pensar a pedagogia a partir de uma visão de teatro que permeava às minhas práticas artísticas junto ao CTM?

Com tantas questões, a necessidade da pesquisa pareceu-me, portanto, cada vez mais imperativa para que práticas contemporâneas fossem passíveis de serem inseridas no espaço escolar onde se localiza minha atuação. Os estudos e as investigações acerca das *teatralidades contemporâneas* se fazem presentes em vários âmbitos nos quais as linguagens cênicas permeiam. Artistas, estudantes universitários e pesquisadores estão em constante e progressiva busca do diálogo possível entre o teatro e a sociedade em que estamos inseridos hoje.

Muitas vezes, eu percebia na escola de ensino básico certo isolamento desse processo de modificações que assolam o teatro nos campos das universidades e do teatro profissional. Eu não via um diálogo das minhas práticas artísticas e discursos teatrais com o ensino de teatro que eu propunha na escola. Assim, o trabalho no ambiente escolar evidenciava um quadro cujas perspectivas não abarcavam a gama de possibilidades buscadas e encontradas nas práticas e teorias acerca das linguagens cênicas contemporâneas.

Com intuito de ressaltar o meu contato com o contexto das *teatralidades contemporâneas* por meio da experiência junto ao CTM e o modo como isso me impulsionou a repensar a maneira com a qual eu estava me colocado diante do processo de ensino/aprendizagem em teatro dentro da escola, julguei, portanto, necessário, que o Capítulo 02 mostrasse como o espaço da sala de aula começou a se modificar por meio desse processo de transformações que eu experimentava enquanto atriz. Tentando não fazer dicotomia de proposições artísticas e pedagógicas no teatro, o capítulo ainda abordará que a possibilidade de diálogo entre ambas potencializa a formação de *artistas/docentes*, bem como, não impede a percepção de aspectos que ora transitam pelo pedagógico, ora pelo artístico.

Para tentativa de inserção de aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas* no espaço escolar, foi escolhido um grupo de aproximadamente 20 alunos pertencentes à turma do 8º ano, com faixa etária de 13 anos de idade, da Escola Criativa. A prática se deu no período de fevereiro a dezembro de 2011 no contexto das próprias aulas que aconteciam uma vez na semana durante os 50 minutos estabelecidos pela grade curricular escolar. Essa experiência letiva que culminou na apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas* está descrita e analisada no capítulo 03.

O capítulo apresenta as dificuldades e os caminhos artísticos e pedagógicos encontrados para a investigação das *teatralidades contemporâneas*, bem como, se utiliza de conceitos como: a memória, apontados na pesquisa de doutorado da professora Mara Leal (2011), cujas referências se pautam nos estudos de Halbwachs (2006) e Stanislavski (1979); o

caos e o acaso, evidenciado pela professora Patrícia Fagundes (2010) enquanto potencializadores do processo criativo.

O tempo de efetuação das atividades escolares foi uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa, pois restringia a prática e a reflexão conjunta acerca do que estávamos construindo, o que me proporcionava infinitas vezes a sensação de estar lançando-me em um precipício que poderia não dar em lugar algum. Questionei-me inúmeras vezes se realmente seria possível uma experiência no espaço escolar em que a aprendizagem perpassasse o sensível e ainda sim gerasse prazer e conhecimento. O teatro cabe na escola com a freqüência semanal de 50 minutos? A pesquisa conseguiria modificar, ampliar e transformar o entendimento, as construções e as visões que esses alunos traziam consigo sobre o teatro?

Terminei o ano de 2011 sem ter muitas certezas acerca do que de fato permanecera enquanto entendimento e percepções acerca das *teatralidades contemporâneas* por meio da investigação com os *viewpoints*. Foi no decorrer do ano de 2012, nas aulas que aconteciam com essa turma é que esses retornos e constatações foram aos poucos aparecendo nos exercícios e nas falas dos alunos/atuantes. Fui percebendo que as relações com espaço/tempo ainda estavam latentes e que as facilidades de entendimento quanto ao uso de algum conceito dos *viewpoints* também permaneceram. Porém, no final do ano de 2012 foi importante assistirmos juntos ao vídeo do espetáculo *Memórias Em Quedas* e posteriormente ter uma conversa sobre as percepções e sensações quanto ao nosso trabalho. E esse momento está registrado no capítulo 04 considerando-o uma narração a partir do conceito de experiência elaborado por Benjamim (1985) e Larrosa (2004/2010).

Cabe ressaltar que parte do título da dissertação é o próprio nome do espetáculo, assim como os demais capítulos também levam em seus títulos resquícios dos nomes dados às cenas elaboradas durante o processo de criação e que, portanto, seguem a mesma ordem das cenas do espetáculo. A construção dos capítulos aqui apresentados são frutos essencialmente da reflexão a partir de dois Diários de Bordos. Esse material consiste em uma forma de registro e reflexão por meio da escrita, de desenhos ou imagens de cada dia de aula vivenciada por mim e pelos alunos/atuantes. Um deles foi elaborado por mim ao longo do processo e o outro elaborado pela própria turma em uma dinâmica de revezamento do diário.

Os diários são o que conduziram minhas reflexões durante a escrita, dos quais também levanto os referenciais teóricos que norteiam os conceitos que permeiam a pesquisa, tais como: *viewpoints* (*escuta extraordinária*, relação tempo/espaço no aqui/agora e *foco suave*);

jogos teatrais; *teatralidades contemporâneas*; artista-docente, *noção*; memória; caos; acaso e experiência.

A inserção de tais práticas no contexto escolar foi pensada a partir das transformações ocorridas na elaboração fazer teatral e que hoje perpassam o entendimento e a construção da linguagem contemporânea, tais como: o emprego do texto ou da palavra; a posição ocupada pelo espectador e pelo ator e a utilização do espaço cênico e as hibridações que daí emerge. Esses aspectos foram pontuados no decorrer do processo artístico e pedagógico a fim de que os alunos ampliassem suas percepções, leituras e experiências acerca do teatro na contemporaneidade, de modo que isso pudesse se reverberar na apreensão de conhecimento estético e sensível dos alunos.

CAPÍTULO 1

NASCIMENTO³: COMO SE COMEÇA A ENSINAR E APRENDER TEATRO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA?

1.1 Pedagogia teatral: a construção de práticas artístico-pedagógicas no âmbito educacional.

O conceito de pedagogia teatral me parece ser bem amplo, pois engloba várias questões que precisam ser levadas em consideração para se pensar e/ou elaborar uma pedagogia acerca do teatro. Nesta investigação, interessa-nos pensar em uma pedagogia teatral que priorize especificamente o espaço escolar na educação básica.

A princípio, pedagogia nos faz pensar em metodologias, estruturas curriculares, conteúdos disciplinares, materiais didáticos e procedimentos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem. Todos esses pontos fazem parte também da pedagogia teatral, da realidade de professores que persistem em colocar a linguagem teatral, não somente como uma possibilidade pedagógica, mas também, de fato, como potencialidade artística inserida nos diferentes contextos educacionais e formativos.

Poderíamos dizer, todavia, que tais pontos contemplam parte dessa pedagogia teatral que se torna muito mais ampla, e ao mesmo tempo, restrita, porque ela abrange práticas que são aqui consideradas como artístico-pedagógicas. O fazer teatral, se pensado enquanto prática que considera a aprendizagem cognitiva, amplia os níveis de conhecimento estético e sensível de quem o faz e, por isso, torna-se naturalmente um fazer de caráter de pedagógico.

O pedagogo José Carlos Libâneo (2007), ao traçar suas considerações acerca da educação, distingue aquilo que é pedagógico, a pedagogia e a relação entre ambos. Os conceitos nos ajudam no entendimento de propostas que compreendem o fazer teatral enquanto uma prática artístico-pedagógica. Tais práticas pertencem a um segmento maior que é a pedagogia, pois quando referimo-nos a algo que é pedagógico consideramos as metodologias, os procedimentos, os conteúdos e as ações que viabilizam o processo de ensino/aprendizagem. Segundo o pedagogo, isso de fato pertence à elaboração de uma pedagogia, porém, a esta se vincula campos mais abrangentes que atingem tanto o âmbito da prática como o da teoria.

³O capítulo faz no título referência à primeira cena elaborada para o espetáculo *Memória Em Quedas* e que ao longo do processo foi denominada NASCIMENTO. Os demais capítulos também levarão em seus títulos alguma referência às nomenclaturas dadas às cenas durante o processo criativo.

A pedagogia aqui é apontada justamente sob uma ótica que vislumbra um conceito de ampliação acerca das práticas e teorias, cujos pressupostos consideram as peculiaridades das instituições de modo a contribuir com a formação por meio do ensino-aprendizagem em teatro. Não se trata, portanto, de uma relação restrita ao ensinar e aprender, trata-se, também, de uma investigação e de questionamentos frente a metodologias e procedimentos: “[...] a Pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais.” (Libâneo, 2007, p.34).

Nesse sentido, as propostas, ações, ou atos pedagógicos tornam-se mais efetivos e coerentes com a formação dos indivíduos, pois possuem objetivos intencionais e sociais. O fazer teatral dentro do espaço escolar é evidentemente uma ação pedagógica que viabiliza determinados processos e metodologias. No entanto, é preciso que o ensino e a aprendizagem contemplam intencionalmente as vontades e os desejos dos alunos para que ocorra o processo de formação. Por que fazer teatro? Que sentido isso dá às experiências de cada aluno/atuante envolvido em determinado processo teatral?

O professor, quando propõe certas práticas, deve explicitar a intencionalidade dessa forma e não de outra e, assim, levar os alunos a perceberem de que modo tal experiência pode ser compreendida a partir da realidade das instituições, da sociedade na qual ela está inserida e das especificidades do grupo. A relevância de se entender a pedagogia enquanto uma proposta que perpassa pelo caráter social está na abertura para a criação de diálogos com as atualidades, questionando visões únicas acerca do que já nos é posto e trazido como “verdades absolutas” dentro e fora das instituições de ensino e, assim, tornando os indivíduos capazes de interferir criticamente em tais realidades.

Na medida em que esse fazer vai se tornando consciente, o aluno (criança, jovem, adolescente ou adulto) vai se tornando capaz de desenvolver leituras e construções acerca das formas, dos signos das artes, tendo propriedades e discernimento de caráter artístico . Tal tomada de consciência também pode ocorrer através dos momentos de apreciação dentro do espaço escolar, valorizando o encontro com os espectadores, visto que é somente dessa forma que o teatro passa a existir enquanto ato artístico. A apreciação teatral, desse modo, é entendida como parte do processo artístico de apreensão de novas e outras linguagens teatrais, pois contribui para que alunos/atuantes criem seus próprios entendimentos e percepções dos processos e produtos finais referentes ao fazer teatral.

As práticas ou ações pedagógicas pertencem, portanto, a um conjunto de fatores (sociais, culturais e políticos), que têm por finalidade não somente transmitir conhecimentos.

Entende-se que a pedagogia precisa estar disposta a lidar com as relações, importando-se com as problemáticas e crises referentes ao sistema educacional.

O teatro enquanto prática artístico-pedagógica inserida no espaço escolar visa uma qualidade no processo criativo, uma aproximação (não somente cognitiva, mas sensível, físico e sinestésica) do que está sendo vivenciado acerca de linguagens teatrais em tantos outros ambientes, ou seja, a oportunidade de que os alunos entrem em contato com algo do teatro presente na contemporaneidade. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de leituras, materializa-se o domínio de um diálogo com a palavra, com o espaço, com o outro e com os espectadores por meio de aspectos presentes na construção de teatralidades, que, no caso dessa pesquisa caso, deu-se por meio dos jogos teatrais, dos *viewpoints* e da intrínseca relação de ambos, que será abordada posteriormente.

Perceber a pedagogia teatral desse modo somente é possível se, dentro do espaço escolar, tais ações suscitarem, por meio da prática, a reflexão de professores que mobilizam discursos e a teorias, de modo a reformular o pensamento que circunda as escolas. Não é somente a teoria que impulsiona a prática, visto que nas ações de professores “estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações [...]” (PIMENTA in FERREIRA, MELO (org.), 2012, p. 167) que ajudarão na construção de pensamentos sobre o processo ensino /aprendizagem e na re-elaboração constante das práticas.

É possível, dessa forma, construir-se teorias e novas propostas didáticas a partir da ação que os professores de teatro desenvolvem nas escolas, aproximando as propostas teatrais atuais do ambiente escolar. Assim é possível fundamentá-las, como Libâneo (2007) apontara em suas reflexões, enquanto prática social, que considera as particularidades da educação, sendo a pedagogia um campo capaz não só de encontrar problemas no sistema educacional, mas de confrontar soluções práticas a partir da ideia de um “professor reflexivo”, cujo entendimento visa o ensino que surge não somente de teorias, mas também de sua própria prática junto ao espaço escolar.

O processo aqui investigado traz justamente a aproximação do teatro contemporâneo do espaço escolar por esse viés da minha reflexão docente acerca da prática, permitindo que a teoria seja repensada para que seja compatível com a realidade escolar. Muito mais do qualquer teoria sendo o único norte do processo junto ao grupo de alunos, eu vejo a experiência fundamentando os meus atuais discursos acerca do ensino e da aprendizagem. Não que não haja em vários momentos o caminho inverso - é preciso considerar a relevância

teórica no processo de formação - pois os entendimentos conceituais viabilizam a prática tanto quanto a prática permite de fato tornar os conceitos aquisições concretas de apreensão da linguagem teatral.

Há, na verdade, a busca por equilíbrio entre práticas e teorias, uma vez que quase sempre há a separação dos mesmos, dificultando na construção de novas ou outras formas de ensinar e aprender. Tais práticas artístico-pedagógicas são possíveis de serem construídas por meio de ações pedagógicas que permitem uma elaboração teórica do processo que levará à reformulação de metodologias, procedimentos, currículos e etc., e de uma pedagogia que considera as especificidades dos contextos educacionais por meio das mediações reflexivas do professor em torno do fazer teatral.

Nesse sentido, destaco a importância de pensar em uma pedagogia teatral especificando primeiramente a qual âmbito educacional deste campo estamos nos referindo. Não como forma de segmentar e isolar as práticas e sua aplicabilidade em variáveis realidades, mas, a priori, de entendermos como determinados aspectos podem ser relevantes na elaboração do pensamento e na efetivação de ações que culminem em uma pedagogia teatral que valorize: o contexto educacional em que se está inserida, o entendimento (da visão) que se tem da própria linguagem teatral e da relação que se faz com o processo de ensino/aprendizagem.

Porém, é preciso esclarecer que, por mais que a pedagogia teatral esteja presente em diferentes lugares por onde o teatro permeia, a mudança e/ou variação de tais aspectos mencionados acima cria possibilidades e dificuldades na aproximação de uma prática artístico-pedagógica que perpassa também por aqueles pontos mencionados anteriormente (metodologias, estrutura curricular, conteúdos, materiais didáticos e procedimentos que levarão ao processo de ensino/aprendizagem). Portanto, a pedagogia teatral precisa ser questionada quanto uma práxis, visto que considera tanto as especificidades da sua linguagem, quanto às variáveis imensuráveis dos contextos educacionais onde ela estará inserida.

Consideramos o termo “práxis” no sentido utilizado pelo filósofo Giorgio Agamben no texto *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*: “... não de um paradigma epistêmico, mas de uma práxis, de uma atividade prática que deve de quando em quando fazer frente a um problema e a uma situação particular” (2010, p.35). Cada instituição educacional possui suas especificidades e variáveis de acordo com as fundamentações (teóricas e práticas) que normatizam seu ensino. De maneira geral, isso ocorre sobre uma perspectiva tradicional da relação de ensino/aprendizagem, sendo necessários questionamentos urgentes acerca de tais formulações pedagógicas. A práxis pensada e mencionada por Agamben (2010) abre espaço

para que a pedagogia seja pensada e elaborada pelas escolas (professores, diretores, coordenadores) enquanto uma ação que permite questionar cotidianamente as situações que ocorrem no contexto escolar.

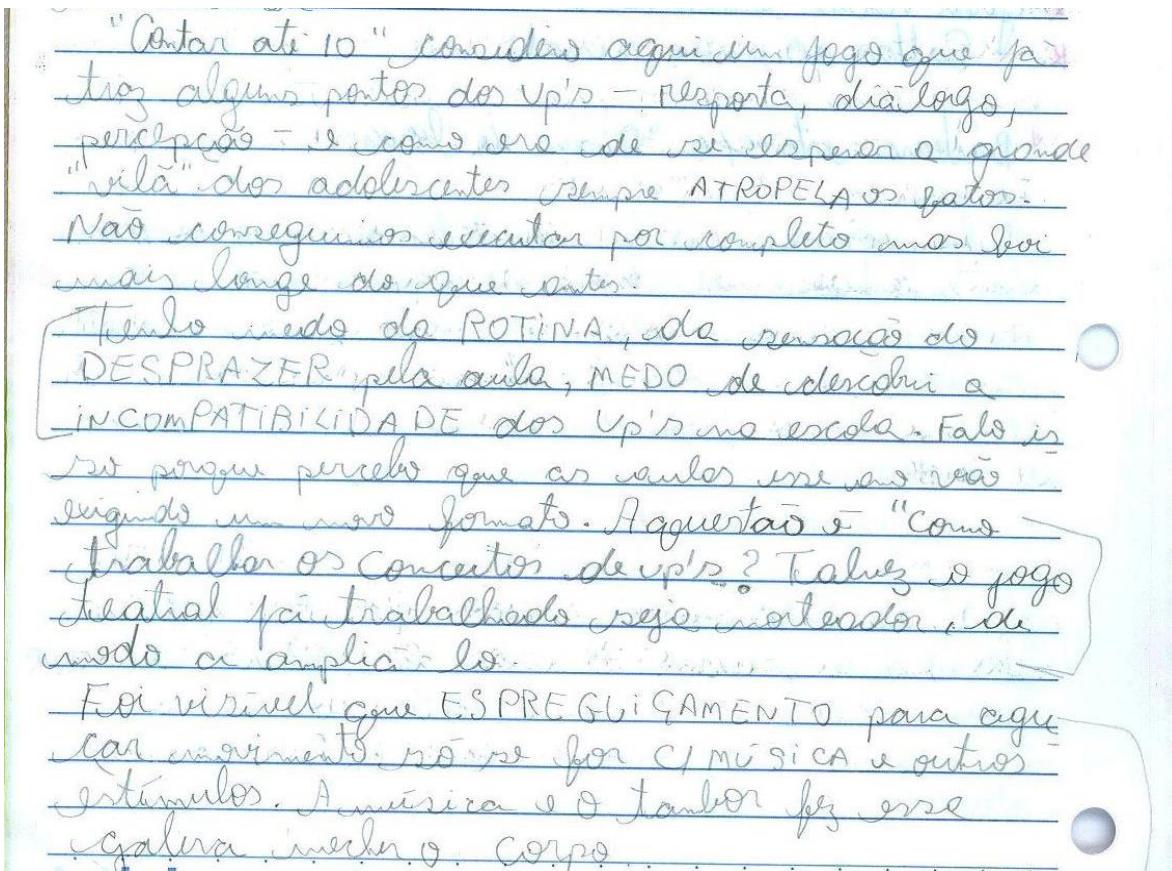


Figura 1: Fragmento do meu Diário de Bordo. Relatório do dia 02/03/2011.

O processo de organização do ensino do teatro no Brasil teve início entre os anos de 1927-1935 e se estende até o momento atual. É possível pensar a pedagogia do teatro a partir de dois grandes grupos, que se diferem por apresentarem relações distintas entre os aspectos mencionados anteriormente (contextos, entendimento (a visão) da própria linguagem teatral e da relação que se faz com o processo de ensino/aprendizagem). Esses grupos são: o da *pedagogia teatral para formação de artistas da cena* (predominante nas universidades e em grupos de teatro profissionais) e o da *pedagogia teatral para formação de não-artistas* (encontrada em trabalhos voltados para comunidades e escolas de educação básica).

A *pedagogia teatral para a formação de artistas da cena* encontra-se mais no âmbito das universidades, cujo ensino está voltado para a formação de profissionais que a médio ou longo prazo estarão aptos à inserção no campo de trabalho na área teatral. Trata-se uma formação voltada justamente para que os indivíduos se tornem capazes de compreender a linguagem e as estéticas teatrais e, por isso, perpassa por toda uma estrutura curricular que

atende as demandas de conteúdos que podem ser tanto de aulas práticas, bem como teóricas.

Há ainda os grupos profissionais que desenvolvem trabalhos voltados para uma mesma linguagem, aprofundando sua pesquisa em determinada estética ou desdobram suas práticas em diferentes pesquisas com diferentes encenadores. A formação pedagógica se dá no caráter de construir visões acerca do teatro, é o que observa a professora da Universidade de Québec Josette Féral (2010). Nesses grupos o aprendizado não consiste somente em transmissão de conhecimento, mas também ocorre por meio de um convívio, no qual é proposta a construção de um pensamento acerca do teatro. A relação com o ensino/aprendizagem (entre atores, encenadores, diretor e etc.) se dá mediante as proposições estéticas do grupo, a pedagogia teatral, muitas vezes, não é o foco, mas passa a ser um fator que organiza os processos criativos provenientes das proposições cênicas.

A pedagogia teatral para formação de não-artistas compreende um contexto que envolve tanto o trabalho de teatro com comunidades, bem como o teatro que acontece nas escolas de educação básica. O teatro feito com comunidades pode ser entendido de maneiras distintas, justamente porque a pedagogia teatral vai se ajustando às necessidades contextuais desse fazer. Podemos, portanto, pensar no trabalho com comunidades de duas formas: o teatro com comunidades em que esta é deslocada até determinados espaços específicos predestinados ao trabalho teatral ou o teatro com comunidades em que se leva as práticas teatrais para os espaços locais (igrejas, escolas, praças e etc), pertencentes à região onde se vai desenvolver tal atividade.

Para exemplificar a primeira forma, vamos nos aproximar da nossa realidade na cidade de Uberlândia/ MG, onde temos a proposta do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O curso oferece oficinas de teatro à comunidade que são ministradas pelos alunos do curso de licenciatura e que são destinadas às quaisquer pessoas, de todas as faixas etárias e independentes de qualquer experiência na área teatral. As oficinas acontecem, em sua maioria, no próprio espaço da Universidade e têm duração de aproximadamente 5 meses (tempo de 1 semestre letivo).

Muitas vezes, essas oficinas têm sido espaços mediadores para a inserção de futuros alunos do curso de graduação em Teatro. As pessoas da comunidade que participam das oficinas entram em contato com diferentes linguagens do teatro de acordo com as propostas levantadas pelo grupo de alunos (estagiários).⁴ A relação ensino/aprendizagem se dá à medida

⁴ Eu mesma, durante o período de minha graduação em Artes Cênicas (de 2004 a 2008), ministrei essas oficinas no espaço da Universidade e pude receber, dialogar e trabalhar com essas pessoas da comunidade.

que aproxima novas pessoas da linguagem teatral, apresentando-lhes diferentes propostas estéticas por meio dos processos criativos, permitindo-lhes criar outros parâmetros de construção da cena e aproximando-os do espaço (muitas vezes físico) da Universidade.

Para ilustrar a segunda forma de se pensar em teatro na comunidade, usarei um exemplo mais distante da nossa realidade, mas nem por isso menos importante: as experiências da EITALC (Escola Internacional de Teatro da América Latina e Caribe). A escola surge na tentativa de desenvolver ações itinerantes juntamente com pedagogos, encenadores, diretores e atores de diferentes grupos da América Latina, com intuito de unir experiências diversas na busca pela investigação de técnicas, métodos e processos criativos que alimentou o teatro na América Latina no final das décadas de 80 e 90.

A maioria dessas oficinas aconteceu nos espaços das comunidades onde a EITALC desenvolvia seus processos investigativos e criativos. Por isso, os temas comumente usados para o trabalho passavam por histórias e fatos locais das pessoas que moravam nessas comunidades. Os atores, pedagogos e diretores eram convidados a mergulhar na comunidade na qual estavam submersos por determinado período (1 ou 2 meses) a fim de estabelecer diálogos com aquele lugar.

Sendo assim, era comum cada oficina apresentar um resultado à comunidade local, usando a rua, as praças e etc.. Por isso, muitas vezes, as oficinas ganhavam o caráter de um teatro que envolvia de alguma forma a comunidade, pois ela própria se tornava participante ativa (com os cidadãos assumindo papéis de cenógrafos, narradores, costureiras, dramaturgos e atores) do processo de criação que alimentava as propostas da EITALC em refletir em torno de suas próprias dicotomias artísticas e pedagógicas: “*...aún solo método o sistema formativo, absoluto en sus formulaciones, técnicas y ejecuciones; o un sistema de relaciones interractuantes abierto a cambios, transformaciones y mutaciones continuas que garantizan la obtención de nuevos conocimientos [...]*” (CARRIÓN in CEBALLOS : 1996, p. 18)

Sendo assim, a EITALC pode ser aqui mencionada como uma escola que lida com a pedagogia teatral em ambas as “fatias do bolo”, tanto para discorrer na formação de artistas da cena, quanto em um diálogo que pensa no contato com pessoas que não possuem uma relação de profissionalização com a cena. Em ambos os casos, a emergência é por uma pedagogia que não seja única, mas que crie condições para que o “fazer” teatral seja uma ação artístico-pedagógica que valorize tanto as especificidades do ensino como as qualidades estéticas da linguagem.

Durante as oficinas, a escola vai percebendo que o campo do teatro experimental se debruça sobre os fazeres da prática teatral e, por isso, questiona a relação que se faz entre as experiências teatrais contemporâneas e a pedagogia teatral. São as fórmulas, as técnicas que garantem a possibilidade da aprendizagem? As percepções acerca de um teatro experimental, discutido pela professora cubana Raquel Carrió (1996), impulsiona o questionamento também sobre a possibilidade de uma “pedagogia experimental”? Isto é: como garantir que um novo tipo de teatro experimental esteja vinculado a um tipo de “pedagogia experimental”?

A EITALC, diante desse campo experimental, mergulha nas diversas possibilidades artísticas e pedagógicas junto às comunidades. Não se cria fórmulas específicas, cria-se diante de cada comunidade formas específicas de se re-apropriar dos espaços, das histórias e dos atores, e isso exigia que cada trabalho fosse de fato uma experimentação da diversidade de elementos em co-relação principalmente com exercícios de caráter improvisacional.

A VI oficina que ocorreu na comunidade de Machurrucutu, La Habana, Cuba é onde se vê de maneira mais nítida o envolvimento EITALC no trabalho com a comunidade. A ideia da oficina era produzir coletivamente algo artístico que dialogasse primeiramente com a história da comunidade e que fosse algo a que posteriormente fosse possível dar continuidade. Nesse sentido, poderíamos pensar que a proposta era ser mais do que um resultado, um produto, era ser uma “ação”, como nos faz refletir a professora e pesquisadora Carminda Mendes André em *O teatro pós-dramático na escola*.

Ação enquanto um movimento que é capaz de alterar o cotidiano, de levar as pessoas a um deslocamento de vontades e desejos (individuais e coletivos) que culmine não só em resultados finais, mas também em modificações ao longo do percurso, para que essas sejam contínuas. O teatro, quando inserido dentro do espaço da comunidade, tem caráter diferenciado, porque de alguma forma ele está se adequando a um espaço que não é o seu contexto original. A relação de ensino/aprendizagem não é somente de apropriação de elementos teatrais, mas também de entendimento e percepção de um contexto social, político e cultural por parte de todos os envolvidos. A visão, o entendimento das diferentes linguagens teatrais, ajuda a pensar em uma pedagogia que prioriza a dimensão de contextos reais, cotidianos, efêmeros e fragmentários da contemporaneidade.

Ainda dentro dessa grande fatia que é *a pedagogia teatral para a formação de não-artistas*, temos o teatro realizado em escolas de educação básica, que é justamente o nosso “recheio”, pois é onde se centra a investigação dessa pesquisa. No espaço escolar, a presença do teatro se defronta logo de início com a institucionalização do ensino/aprendizagem. Isso significa pensar em aulas a partir de uma estrutura que dita o ensino nas escolas brasileiras

atualmente: aulas de 50 minutos, cronogramas, calendários, saberes quantificados e tantos outros, mas não acredito ser aqui o espaço para uma análise do nosso sistema educacional. Porém esse sistema já estava previamente estabelecido com suas normas, estruturas, didáticas e metodologias, quando ocorre a publicação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases – lei nº 9394/96, cuja tentativa é de se pensar o ensino das artes como uma área de conhecimento, destituindo-o do caráter tecnicista ou de entretenimento que até então o era dado.

Entretanto, se pensarmos nos aspectos levantados anteriormente (contexto, relação ensino/aprendizagem e visão que se tem acerca do teatro) veremos ainda que a presença do teatro na escola traz enraizadas práticas e discursos que se distanciam das propostas de uma prática artístico-pedagógica. Essa prática tem como intuito entender o teatro enquanto área capaz de contribuir para o desenvolvimento da capacidade expressiva e sensível do indivíduo na construção do pensamento sobre questões cênicas a partir do contexto e realidades dos alunos e das instituições de ensino. Assim, os alunos são envolvidos no processo seja enquanto artistas da cena (atores, diretores, cenógrafos), seja como público que vá se tornando apto a dialogar com os signos lhes são apresentados.

Como estão as realidades das escolas de educação básica no Brasil? Como os professores de teatro constroem seus processos de ensino/aprendizagem dentro das escolas? Que visões artísticas e propostas estéticas os professores de teatro tem discutido e levado para seus alunos?

27/04

MM28

Quarto de Burro!

1

No último aula, fizemos uma brincadeira bem divertida e uma atividade também legal!

A brincadeira é uma super legal, agente já tinha brincado desse antes :) E assim, a Adriana colocou a garrafa no meio (*o* *jogo* *que* *se* *chama* "jogo da garrafa" *eu* *achei*) *e* dividimos dois grupos e numeramos cada integrante de grupo, *eu* *era* *o* *4* *e* *o* *Alberto* *10*, *eu* *na* *Adriana* *falasse* *número* *4* *por* *exem-* *pli*, *eu* *e* *Alberto* *corriam* *e* *tentam* *nos* *pegar* *a* *garrafa* *sem* *ser* *pegado*. *Eu* *peguei* *a* *garrafa* *uma* *vez* *e* *corri* *até* *o* *meu* *grupo*, *sem* *ser* *pegado* *pelo* *Alberto* ;)

*Depois da brincadeira, nos fizemos uma outra, mais ou menos assim: a Adriana colocava uma música, agente formava uma fila e de acordo com o ritmo da música a primeira da fila dançava e o resto imitava. Depois agente tirava a primeira da fila, nem de tempo de eu ir, *eu* *me* *dei* *para* *baixo* *Calipse* KKK*

Eu *gosto* *muito* *da* *aula* *de* *artes* *mas* *acho* *meu* *repititivo*, *e* *sempre* *um* *improvise*, *andar* *em* *grande* *e* *etc*. *Eu* *não* *gosto* *de* *improvise*, *preferir* *o* *aprendizado*, *quando* *ela* *da* *algum* *jogo*. *Por* *issa* *aula* *agente* *ter* *feito* *algo* *diferente* *eu* *gostei* *muito* ;D

fiz *Alvez*
Tom.

MM28

MM28

MM28

MM28

tilibra

Figura 2: Fragmento do Diário de Bordo dos alunos do 8ºano. Relatório do dia 27/04/2011

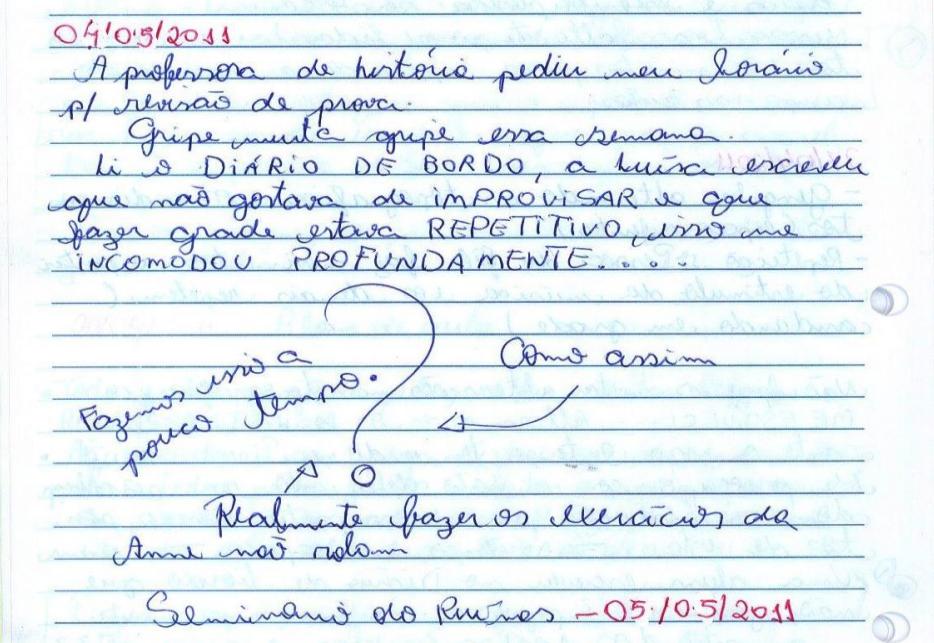


Figura 3: Relato do meu Diário de Bordo. Data: 04/05/2011.

É evidente que a partir do momento que crianças, adolescentes e jovens começam a estabelecer contato com o teatro, várias áreas do campo sensível são ativadas. O teatro, a partir de exercícios, do caráter lúdico e dos jogos, é capaz de acionar nas pessoas percepções acerca de si mesma. Isso pode ser somente o começo, pois o lugar da “brincadeira” e do “faz-de-conta” que de início é predominante nas aulas de teatro, precisa ceder lugar para a construção e apropriação consciente dos signos e dos elementos do teatro em favor de uma relação que perpassasse pelas questões e necessidades pertinentes a cada grupo que está envolvido no trabalho.

Desse modo, é preciso pensar em um processo de ensino/aprendizagem em teatro que seja contínuo, ou seja, que se dê em longo prazo dentro das escolas, nas quais seja possível considerar também a formação de público, enquanto uma ação artístico-pedagógica que contribua para a efetivação de uma pedagogia que de fato alcance as inúmeras e diferentes formas de se ensinar e aprender teatro nas escolas. Isso pode ser feito viabilizando o acesso do teatro ao público/espectadores⁵ (seja pela ida de espetáculos até a escola ou vice-versa), bem como por meio das aulas de teatro que serão mediadoras de conhecimento para que os alunos se tornem capazes de identificar, interpretar e ler os signos, adquirindo gosto pelo fazer e pelo

⁵ Apesar de se saber que há alguns estudos e pesquisas que se propõem a analisar esses dois conceitos separadamente, público e espectadores, aqui não há pretensão de destingui-los e classificá-los, pois isso não se mostra essencial para o entendimento da pesquisa. Assim, apenas apontarei a importância de ambas as ações enquanto parte de uma pedagogia do teatro.

apreciar da linguagem teatral, que surge a partir da identificação com aquilo que é feito e elaborado dentro da escola.

Dentre as inúmeras discussões acerca desse assunto sobre formação de público/espectadores, Desgranges (2006, p. 154) menciona dois importantes fatores que eu considero que estejam estritamente vinculados à necessidade de inserção de uma pedagogia teatral no âmbito escolar: a sociedade espetacularizada com emergência de um trabalho voltado para o olhar devido ao excesso de signos e a necessidade do público para a realização do teatro enquanto obra artística.

Pela própria forma como a sociedade vem se reorganizando nesse final de séc. XX e inicio de séc. XXI nota-se características que nos permite identificar que realmente tem se instalado fortemente um processo contínuo e em ascensão de transformações, cujo nome podemos dar de contemporâneo ou contemporaneidade. A professora André (2007) constata algumas dessas modificações no contexto cultural brasileiro. Percebem-se a efemeridade, as invariáveis e não mais previsíveis situações do cotidiano, o fragmento de pensamento, a inserção de novos discursos que condizem com esse novo tipo de pensamento, que passa a caracterizar e a se materializar na maneira da sociedade se comportar, em seus gostos culturais, estéticos, morais, políticos e sociais.

Essa sociedade espetacularizada vincula-se aos novos comportamentos midiáticos e tecnológicos, que criam todos os artifícies para que cada vez mais o olhar do outro seja “treinado” para determinados tipos de escolhas, gostos, opções e pensamentos. Há um excesso de opiniões e informações sobre os olhares que vão se habituando a apreender o mundo dessa forma. E é exatamente por isso que o segundo fator que se refere à necessidade do público para a realização do teatro enquanto obra artística apontado por Desgranges se torna plausível, pois é na verdade uma forma de atentar o olhar como algo para além de receptores de informações. Trata-se de considerá-lo como uma possibilidade de tornar consciente o entendimento do que está posto no mundo por meio da linguagem teatral, cuja necessidade do público é inquestionável e, para tal, é preciso tornar o teatro uma arte acessível em todos os sentidos. Acessibilidade física, enquanto algo que as pessoas podem entrar em contato porque isso de alguma forma chega até elas e acessibilidade estética, que visa entendimento, essa visão e apreensão, leitura e diálogo com as propostas teatrais.

É claro que não estou dizendo que alguém que não estuda ou assiste a teatro não conseguiria entender, ler ou interpretar um espetáculo ou qualquer outra obra artística (dança, performances, exposição de artes visuais). Somente acredito que seja importante ressaltar que nas escolas de educação básica a acessibilidade física e estética ajuda a aprofundar e a tornar

conscientes dentro da escola os próprios elementos constituintes da cena que estão interligadas com a sociedade (como a contemporaneidade) e que também afetam o universo teatral.

Quando há mudança no entendimento sobre o teatro, muda-se o olhar acerca daquilo que se está vendo, ou seja, a percepção do espectador diante de uma obra, da relação que é possível se fazer entre o teatro e as infinitas situações a que estamos todos vinculados. Daí provém a necessidade de práticas artístico - pedagógicas capazes também de contribuir com a formação de público/ espectadores, visto que assim estamos alimentando o princípio ativo do ato teatral, ou seja, de que é feito para que alguém assista, seja por uma escolha dos próprios espectadores, como no caso dos espaços convencionais, ou por uma escolha mais “aleatória”, como ocorrem no caso de intervenções urbanas e /ou performances que acontecem em espaços públicos.

Independentemente de qual forma seja, a necessidade já está posta: é preciso que se criem meios para que as pessoas entrem em contato com o teatro, de modo que isso não signifique somente uma passagem, mas que o teatro se instaure e se mantenha cotidianamente nesses lugares quase sempre inacessíveis, como as escolas. Com o trabalho no espaço escolar acontecendo de forma contínua, torna-se possível que práticas artístico-pedagógicas dialoguem com a contemporaneidade, re-significando espaços, aproximando universos e realidades, e que a apreensão do que circunda o teatro (espaço, atores, iluminação, figurinos, cenários, espaço, diretor, encenação, texto, tempo, corpo, movimento e etc.) ocorra, pois se alimenta do envolvimento e do interesse pelo fazer e pelo apreciar o teatro. A escola passa, portanto, a abrir espaço para que essa linguagem atinja alunos que são atuantes nesse processo e, por isso, querem fazer parte dessa experiência.

É claro, como observa Féral (2010), que isso não acontece assim, repentinamente. O professor de teatro, juntamente como a escola, tem a função de tornar acessíveis os espetáculos de teatro, performances, exposições, e todas as possibilidades artísticas que couberem no espaço escolar. Deve ser possível também o deslocamento dos alunos até outros espaços específicos, pois isso amplia suas referências, cria outros parâmetros de criação e estimula o entendimento e o interesse.

A professora Carmela Soares (2010), ao analisar experiências realizadas dentro de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, traz o perfil geral da situação do sistema educacional brasileiro, mostrando que apesar de considerar o contexto, ele não pode se tornar aspecto decisivo, mas interferente nas práticas artístico-pedagógicas utilizadas dentro do espaço escolar. Carmela não se detém a problematizar as questões sociais, políticas

e econômicas que envolvem a educação, mas tais questionamentos podem ser identificados pelo próprio leitor no decorrer do livro. Além disso, o leitor percebe o quanto a ressalva do trabalho da professora está no caráter pedagógico e estético que ainda possa se sobressair da escola dentro dessa situação em que ela se encontra, sem projetar somente possibilidades para além das que de fatos são reais.

Isso mostra o quanto relevantes são tais considerações para se inserir práticas artístico-pedagógicas em consonância com a proposta de uma pedagogia teatral, visto que se considera o contexto, mas que junto desse olhar sobre o mesmo articula-se alguns pensamentos sobre o que estamos entendendo por ensino/aprendizagem em teatro em pleno século XXI e o que da contemporaneidade o professor de teatro tem se apropriado para se tornar parte de seus entendimentos e visões acerca de estéticas e de signos teatrais.

O que nos é pertinente é a clareza de que tanto os envolvidos em uma *pedagogia teatral para formação de artistas da cena* como em uma *pedagogia teatral voltada para não-artistas* fazem parte desse processo de transformações e modificações que assolam a sociedade brasileira desde as décadas de 60/70. O que nos faz pensar que a partir da referida data até o momento atual, a sociedade seja caracterizada por aspectos que foram se acentuando com o passar dos anos e por outros que foram se dissipando e, que inevitavelmente refletem na maneira de construirmos nosso pensamento sobre teatro e educação, bem como na relação que possa existir entre ambos.

E o que é contemporâneo nessa sociedade? Larrosa (2004) reflete exatamente sobre como que o sujeito que vive na contemporaneidade inverte a valorização do agora, tornando-o um subterfúgio, cuja ânsia de viver o presente lhe permite apenas adquirir informações e opiniões sem de fato processar ou elaborar quaisquer sensações e sentimentos sobre as situações, fatos ou pessoas.

Atualmente a sociedade estrutura-se e organiza-se a partir da descontinuidade, da fragmentação, da rapidez de transmissão das informações, dos novos tipos de constituições familiares e de tantas outras formas de relações entre as pessoas. Com isso, pode-se considerar a frase de Agamben que pensa as situações contemporâneas a partir da questão do tempo "... uma autêntica revolução não visa apenas a mudar o mundo, mas, antes, a mudar a experiência do tempo" (2010, p.7). Quase sempre as transformações provocam mudanças bruscas. E o que vem modificando é como as pessoas estão se relacionando com o seu tempo (presente e cronológico). Há uma necessidade de consumir esse tempo, ao passo que nunca se quer que ele seja acelerado demais, é tempo da contradição.

Contradição, porque o tempo presente é a acumulação de coisas, a negação de tantas outras, é a memória do que já foi impulsionando ou a busca incessante do que ainda está por vir. A informação, a tecnologia, o desejo do progresso, de alcançar resultados, de descobrir novas teorias, novas fórmulas, de inovar, de criar e recriar desenvolveu na sociedade sujeitos que por vezes encontram dificuldade em entender e criar signos que ampliem essa forma convencional e realística de perceber o mundo. Isto é explicitado tanto no gosto cultural midiático e televisivo das novelas quanto no processo cognitivo de apropriação da realidade por meio da imitação natural do ser humano, baseado em algumas perspectivas que valorizam o uso do realismo.

Estamos perdendo o vínculo com o passado, e consecutivamente com a memória, deixando de dar para o passado uma nova re-elaboração, não em seu aspecto nostálgico, mas no sentido em que afirma tanto André (2007) como Agamben (2010) de que o homem contemporâneo cria uma relação entre passado e presente, porque dessa forma não mantém o olhar fixo sobre um único ponto. O homem se torna capaz de perceber nos resquícios do tempo os aspectos que ainda podem emergir, seja com peculiaridade ou sobre outra perspectiva.

As instituições educacionais, não fogem à regra, também inseridas na contemporaneidade se dividem pelos traços do tradicionalismo estrutural/ organizacional e o momento presente (contemporâneo) que se reflete no predomínio de outras formas de relações expostas cotidianamente pelos alunos inseridos nesses ambientes. Essa contradição afeta todo o sistema de ensino/aprendizagem, e por isso, deve-se redimensionar os rumos que o teatro vem ocupando dentro da educação básica, para que se avancem no sentido de valorizar práticas que são artístico-pedagógicas, ressaltando as potencialidades presentes nos espaços educacionais e formativos, tais como a escola.

Que práticas artístico-pedagógicas podem fazer parte de uma *pedagogia teatral voltada para não-artistas* inseridos no contexto do espaço escolar? Como inseri-las nesse ambiente formativo de modo que as características ali presentes, permutadas pelos aspectos da contemporaneidade sejam re-significadas, reforçadas ou potencializadas?

1.2 Teatralidades contemporâneas: conduzindo uma ação didático-artístico-pedagógica no espaço escolar.

Pensar nos aspectos que envolvem a *teatralidade contemporânea* ajudou-me a vislumbrar e a ampliar a ideia do que poderia ser uma proposta de pedagogia teatral voltada

para formas contemporâneas de ensino/aprendizagem, “por orientarem o processo pedagógico no sentido da efetivação de experiências teatrais de qualidade, significativas à ampliação das visões de mundo e dos seus agentes” (Bertoni, 2012, p. 16). Por isso mesmo, tais práticas contemporâneas levam em consideração o contexto escolar, a relação de ensino/aprendizagem que eu vinha construindo com os alunos e também a visão sobre teatro que eu enquanto professora vinha propondo dentro do espaço da escola.

Assim, o processo criativo que seria instaurado com o grupo de alunos da Escola Criativa deveria levar em consideração as práticas já desenvolvidas (jogos teatrais, jogos dramáticos, jogos tradicionais, exercícios de expressão e consciência corporal) e fortemente presentes no meu trabalho dentro do espaço escolar, bem como a necessidade de ações que relacionassem o teatro enquanto um fazer artístico e pedagógico (práticas artístico-pedagógicas). Havia, portanto, de imediato, tais considerações pra dar início à investigação das *teatralidades contemporâneas*, as quais eu não gostaria de excluir e, por isso, buscava formas de relacionar os meus desejos com as expectativas sempre presentes nesse grupo em relação às aulas de teatro e aos processos criativos que dali surgiram.

Eu sabia que não me caberia, até determinado momento, designar ou qualificar se teríamos algo mais vinculado aos conceitos do teatro pós-dramático, da performance, da linguagem do teatro performativo ou ainda o que Bogart (2005) denomina de *composição* de cenas. A *composição* é uma cena curta elaborada pelos atuantes, a partir de uma “lista de ingredientes” que contém elementos que deverão estar presentes nessa cena. Dessa forma, os atuantes têm a possibilidade de escolher, decidir e elencar a partir de suas referências o que ele acredita ser importante e necessário para compor o que está sendo solicitado.

MAIS 6 Impressionante a capacidade desse grupo
de impressionar a partir de elementos mais específicos. Talvez em artejé me preocupando com a
dificuldade deles de impressionar + diretamente
como um ESPREGUEAMENTO Ingrante o
grupo é de COMPOSIÇÃO O Narciso me disse
sobre as composições e personagens perfeitas desse
grupo esse personagem pode ser um comunhão,
um sonho, os JOGOS TEATRAIS.

Figura 4: Fragmento do meu Diário de Bordo. Relatório do dia: 13/03/2011.

Mas a decisão sobre essas possibilidades criativas seria decorrência de um processo que ainda estava por se instaurar, por isso eu não tinha um direcionamento definido quanto ao resultado criativo, porém, eu tinha três pontos que me direcionaram a construir um diálogo com essas práticas artístico-pedagógicas: os procedimentos com os *viewpoints*, a minha visão acerca de um teatro voltado para investigação performativa da cena, provenientes dos trabalhos com o grupo *Coletivo Teatro da Margem* (CTM) e a vontade de que tal teatralidade adentrasse o espaço da escola.

Ter clareza desses pontos desde o início da pesquisa foi fundamental para eu construir uma prática acessível ao espaço escolar, cujos entendimentos culminaram no termo: *teatralidades contemporâneas*. Esse termo é uma tentativa de abarcar e identificar determinados aspectos que constituem a teatralidade no momento atual e que são possíveis de serem suscitados na escola a partir da experiência com o teatro. Nesse sentido, as *teatralidades contemporâneas* são vistas como algumas percepções sobre os fragmentos presentes no espaço escolar. Existe algo de “teatral” na escola, ou melhor, na relação que os alunos criam com esse espaço.

A escola, como analisada por Soares (2010) já traz evidenciada fortemente as marcas da contemporaneidade, pois os alunos são capazes de identificar e elaborar os fragmentos, constroem suas relações (com o outro, com o espaço, com o tempo) na efemeride das situações, o local não é somente o lugar do conhecimento cognitivo, mas de encontro onde todos passam por experiências sensíveis, afetivas e sensoriais. A realidade da escola é “marcadamente fragmentária, contraditória e incompleta” (Soares, 2010, p.18) característica recorrente na atual sociedade.

Porém, mesmo apresentando tais indícios referentes à contemporaneidade, a escola talvez ainda seja o lugar mais distante dessas transformações que envolvem o teatro. A sociedade contemporânea deu espaço para que as mudanças afetassem as infinitas propostas estéticas que emergiram em oposição ao pensamento estrutural (unidades de tempo, espaço, e ação) do drama. Ainda hoje existem muitos encenadores, atores, diretores que optam por pensar na teatralidade vinculada à estrutura dramática, porém, aqui a discussão não pretende questionar, qualificar ou quantificar essas opções estéticas, mas sim entender como é possível por meio dos aspectos da *teatralidade contemporânea* suscitar a busca por outras linguagens teatrais. É uma opção em se pensar a teatralidade sob a ótica do contemporâneo, ou seja, a partir de uma visão que já prioriza por si só determinadas questões da cena.

A própria história da humanidade traz a teatralidade como algo inerente ao instinto humano, presente no jogo, na mimese corporal e nos papéis sociais que as pessoas assumem

ao longo da vida. É como se o corpo humano viesse dotado da capacidade de ser estético, no sentido de querer se fazer entendido e, para isso, cria-se meios de gesticulações, ações, movimentos, formas que exprimem seus pensamentos (Mostaço, 2010). Cada pessoa cria para si esses artifícios, que têm dimensões próprias e que criam qualidades de movimentos, especificam tipos de roupas e calçados e usam expressões determinadas para estabelecerem inúmeras relações com o outro. Constitui-se, portanto, a idéia de uma teatralidade que é individual, mas também social e cultural, pois assim como a sociedade convenciona comportamentos e linguagens, a teatralidade torna-se uma convenção das relações, em que médicos, engenheiros e professores ocupam seus papéis na sociedade.

Por isso, podemos pensar que a teatralidade não está presente somente no teatro, mas nas diversas cerimônias, encontros, rituais e festas com as quais convivemos cotidianamente. Ela é apropriada até mesmo pelas mídias (rádio, televisão, cinema), na tentativa de tornar algo identificado a suas linguagens, ou ainda, como algo que vai sendo construído juntamente com a cultura de cada povo, como forma de criar suas identidades e características peculiares.

De acordo com Mostaço (2010), a noção de teatralidade já fora referida por encenadores como Stanislavski, Meyerhold e Artaud, sendo transformada juntamente com o processo histórico e social da humanidade. Para Stanislavski o termo foi empregado para designar algo exagerado e exibicionista; Meyerhold e Artaud atribuem a esse conceito algo em torno da idéia de signos, imprimindo sentido e significado à arte. Ambos os encenadores se apropriam do termo teatralidade em viés oposto ao ilusionismo criado e estabelecido pelo naturalismo/realismo, que até então prevaleciam como uma linguagem muito utilizada no teatro.

O teatro, na busca de estabelecer-se, de manter-se e de recriar-se mediante tantos outros recursos da contemporaneidade, também se apropria de códigos e recursos que estão presentes no agora. A idéia de teatralidade tem sua origem na relação literatura/literalidade - na qual literatura se define pelo conjunto de letras da obra e a literalidade é proveniente daquilo que é literal e, portanto, tem uma interpretação exata e rigorosa da letra dos textos da literatura. Busca-se entender o texto não como algo “intocável”, “monumental” ou de única interpretação e leitura, mas se trata de pensar o texto na instabilidade de contextos, no cruzamento de memórias, na inter-relação de fato ou temas pessoais, históricos, sociais e culturais. Essa literalidade está justamente em oposição à teatralidade que aqui ressaltaremos:

Que é teatralidade? É o teatro menos o texto, é uma espessura de signos e de sensações que edifica em cena a partir do argumento escrito, é aquela espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior (BARTHES, 1964) “Do mesmo modo, no sentido artaudiano a teatralidade se opõe à

literatura, ao teatro do texto, aos meios escritos do diálogo e até mesmo, às vezes, à narrativa e à “dramaticidade” de uma fábula logicamente construída (PAVIS: 2005).

A questão que passa a ser discutida é a da predominância do drama e de sua estrutura aristotélica até então inquestionável. Meyerhold, Bertold Brecht, Artaud, Boal, dentre outros, (cada qual ao seu modo) foram repensando formas de lidar com a cena e com as relações possíveis entre os signos, e assim, construir teatralidades diferentes, ao passo que descobriam possibilidades de abordar o momento presente, de dialogar e questionar o contemporâneo a que pertenciam.

É como se a estrutura dramática aos poucos não desse conta das proposições de seu próprio tempo e, assim, abrisse espaço para que outro pensamento estético acerca do teatro começasse a ser elaborado a partir dessas novas relações sociais, culturais e políticas que alimentam sempre o teatro. De maneira mais híbrida, efêmera, corpórea, voltado para a instauração de um jogo entre atores e espectadores, esse outro olhar sob os signos do teatro vai se redimensionando no espaço e no tempo da contemporaneidade.

O século XX (a partir das décadas de 1960/70) e os dias atuais vêm dando vazão a essas teatralidades que correspondem à própria estrutura fragmentária, midiática e polissêmica da cena. Os momentos em que se cria a partir do hibridismo (visual, sonoro, tecnológico, plástico) ressaltado pelas sociedades contemporâneas encontram-se na relação do aqui/agora que conferem ao espectador teatralidades menos literais e mais concentradas na capacidade do espectador de ler a cena a partir de suas próprias sensações e percepções, não deixando somente para o atuante a função de criar a teatralidade.

O próprio teatro no contemporâneo com sua efemeridade, com sua constante relação com o “aqui” e o “agora” permite-nos levar diferentes proposições até o público, com intuito de desestabilizá-lo, provocá-lo, afetá-lo dentro de seu cotidiano. O teatro nesse momento contemporâneo está a favor de uma busca de diálogo entre ator e espectador, não pela via da negação, mas pela via da interrogação, do questionamento possível da relação entre teatro e vida. A sociedade na contemporaneidade passa então, a desencadear uma “realidade em movimento e difícil de ser capturada” (André, 2007, p.16) e, por isso, cada vez mais vemos que o diálogo entre o teatro e a sociedade se dá por um viés de um “teatro do acontecimento”.

O “teatro do acontecimento”, analisado por André (2007), traz imbuído justamente elementos presentes na contemporaneidade e, assim, constitui-se como reflexo dos processos de transformações que vem se acentuando ao longo dos tempos e que se tornam imensuráveis no período que compreende o final do séc.XX e inicio do séc. XXI. Esse “teatro do

acontecimento” não enfatiza estética alguma, mas sim o momento presente, que me parece ser a questão do contemporâneo exposto nos conceitos levantados tanto por Hans-Thies Lehmann (2007) acerca do teatro pós-dramático ou ainda pela discussão e pesquisa de Féral vinculados ao teatro performativo.

Em consonância com o “teatro do acontecimento” os conceitos levantados claramente pelo teatro pós-dramático abordam o presente na tentativa de aproximar o teatro dos espectadores, partindo de propostas para a construção de signos que estejam vinculadas a três elementos importantes no fazer teatral: a posição ocupada pelo ator, a relação com o espectador e a utilização da palavra e do espaço.

Para tal, todos esses elementos do teatro (ator, espectador, texto e espaço) sofrem um deslocamento na tentativa de acompanhar esse movimento de transformações que se iniciam num contexto social e que alcançam o pensamento acerca da elaboração da cena. O teatro dramático determinou, até os anos de 1960/70, os papéis e funções de cada um dos elementos presentes no teatro, e se fundamentou na ênfase dada ao texto, porém, esse momento começou a perder forças à medida que a própria sociedade encontrava outras formas de se organizar. Assim, o ator, o espectador, o espaço e o texto precisavam ser inseridos em um fazer artístico que condísse com as próprias questões eminentes daquele momento.

Todos esses elementos passam a se relacionar sem hierarquias, o ator não é tomado por personagens, ele se utiliza do seu próprio corpo para estabelecer e criar relações com os espectadores e com o espaço à sua volta. O espaço sofre uma explosão, principalmente se tratando do palco italiano, ganha outras dimensões, invade os espaços públicos, cria outras lateralidades e outras dimensões. Com essas novas relações o espectador é colocado a se tornar consciente da totalidade da obra, de construir para si seus sentidos e leituras do que lhe está sendo colocado a experienciar.

Féral (2009) se apropria do termo teatro performativo para retratar essas novas questões da cena contemporânea que também perpassam por muitos dos conceitos apontados pelo teatro pós-dramático. Porém, a pesquisadora aponta algumas fragilidades a respeito da utilização desse termo “pós-dramático”. Sem deixar de valorizar a importância dos estudos e pesquisas de Lehmann, apenas justifica o porquê de sua escolha acerca de outro termo.

A primeira se refere ao fato de considerar o termo muito genérico e amplo, mas considera que talvez isso fosse uma necessidade desse momento em que para dar conta de tantas possibilidades, o teatro se vê obrigado a se expandir enquanto uma forma de aceitar o que estava emergindo naquele momento (déc. 60/70). Por isso, Féral acredita que o termo vai perdendo forças à medida que ainda implica em formas que não atendem à diversidade das

práticas artísticas de hoje, constituindo-se, assim, muitas vezes enquanto um período histórico que o liga inevitavelmente ao drama.

Há que se pensar em como o drama emergiu em nosso contexto. Fomos e ainda somos fortemente influenciados por tal estrutura dramática, de tal modo que cultural e socialmente somos acostumados a construir nossas relações por meio de discursos verbais, a construir raciocínios por meio de conteúdos que nos são apresentados segundo ordens cronológicas dos fatos e, por isso, somos habituados a uma sociedade em que o predomínio é da palavra e não do movimento corporal. Outro ponto que Feral menciona refere-se a esse contexto histórico do uso do termo “pós”, que traz inscrito de maneira acentuada o caráter de uma corrente, que cria uma dependência da existência do drama para se constituir, deixando de evidenciar o quão significativas foram as mudanças que acometeram o teatro.

O teatro performativo se apropria de alguns princípios mais próximos da performance que segundo Feral (2008) são: a transformação do ator em performer; a valorização da ação cênica e não mais da representação do personagem e também a necessária participação do espectador, por isso, assim como no teatro pós-dramático, o performativo é sempre uma obra que está aberta, deixando o espectador livre para criar suas leituras dos signos.

As performances, segundo Eleonora Fabião, “Tratam-se de experimentações, de ações extracotidianas, da vivência de estados psicofísicos alterados que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, política, emocional, orgânica [...]”. (Fabião, 2009, p. 63). As performances não estão enquadadas a um único tipo de proposta estética ou pensamento acerca da arte, pelo contrário, o performer as utiliza enquanto linguagem, enquanto meio para se colocar diante do mundo, seu corpo é aquilo que lhe expõe, como material de sua própria criação.

A performance lida com a ideia do “agora”, por isso se mantém aberta para o diálogo com tudo que o momento presente lhe propõe: as pessoas, os objetos, as sensações, as questões, as interpelações, as objeções são partes constituintes da experiência entre performer e espectadores. Por ter esse caráter híbrido, que não a mantém fixada a um único fazer artístico, a performance pode ocupar diferentes espaços, instaurando e desconstruindo relações ímpares a cada vez que se inicia. Assim, a performance constitui-se como possibilidade artística que pode estar dialogando com o espaço da escola enquanto uma proposta de pedagogia teatral, tanto no âmbito da acessibilidade física como estética, visto que é facilmente adequada ao espaço escolar e que provoca infinitas leituras dos signos, já que é sempre uma obra aberta, repleta de possibilidades imagéticas, sonoras, memoriais, físicas e etc.

Na verdade, há uma diferenciação de terminologias, mas que se depara com conceitos muito próximos. O teatro performativo se apropriando e se aproximando mais das proposições das performances e o teatro pós-dramático ampliando a visão acerca das possibilidades estéticas de utilização e não-hierarquização dos signos teatrais.

A pesquisadora Féral (2009), ao ser perguntada sobre a responsabilidade que os professores possuem no sentido de formar o olhar do público, afirma que isso precisa acontecer principalmente nesses âmbitos de formação, como escolas e universidades. Referindo-se especificamente ao teatro performativo, Féral ainda observa o quanto lento essas características do contemporâneo vão sendo inseridas nesses espaços, porque é o tipo de formação que vai alcançando pequenos grupos, mas que, nem por isso, os professores devem deixar de insistir que os novos pensamentos e visões acerca do teatro alcancem os âmbitos de formação, porque o novo faz relação com o seu tempo e isso precisa ser levado em consideração quando se trata de pensar em pedagogias do teatro, seja para atores ou não atores. Que relação esse teatro que estou propondo faz com o tempo atual? E com o contexto escolar?

Partindo, portanto, da oposição que a literalidade estabelece em relação à teatralidade e as características que isso confere ao teatro dos dias atuais, apontamos três aspectos para abranger a idéia de *teatralidades contemporânea*:

- A teatralidade é construída a partir do olhar de quem observa, o espectador, e de quem cria;
- A teatralidade não é pensada como algo definido e acabado: ela se estabelece na medida em que os atuantes se colocam em relação à efemeridade do aqui/agora;
- A teatralidade se dá a partir de um estado de presença que se manterá pelas diferentes relações com o corpo, o espaço, o tempo e com o espectador.

Pode nos parecer evidente pensar que no caso do teatro e das maiorias das artes é essencial a presença do espectador. Pois bem: assim o é. O teatro é uma atividade que requer necessariamente o olhar do outro sobre si para que o fenômeno teatral possa de fato se estabelecer. O olhar do outro altera, cria, recria e dá sentido à obra, muitas vezes não o sentido literal, lógico e racional, mas aquele que é criado a partir da sua visão, de seus sentidos e de sua percepção. Portanto, pensar em teatralidade é necessariamente pensar que o teatro está sendo feito para o outro, em função também do que o outro estará disposto a enxergar e construir.

O conceito de “teatro teatral” elaborado por Meyerhold nos leva a pensar exatamente no olhar do outro como essencial para a constituição de uma teatralidade em que o artista se

organiza para dizer algo e promover, no encontro com o espectador, a capacidade de permiti-lo ler o que está diante dele numa relação entre quem faz e quem vê. Considerando-se mais uma vez a questão do literal em contraposição à teatralidade, pensa-se no valor dado à palavra, para que esta não se torne única direcionadora na construção da teatralidade diante do olhar do público.

Por isso, prefere-se aqui pensar nessa teatralidade em comum acordo com as pontuações de Silvia Fernandes em seu texto *Teatralidades Contemporâneas* acerca de um caráter híbrido e polissêmico da teatralidade, principalmente daquela que é construída na contemporaneidade e que reforça a existência de uma tendência de uma inter-relação entre fronteiras artísticas e estéticas que permitem que cada pessoa seja praticamente espectador único da mesma obra. E por isso, que a teatralidade também se torna dependente intimamente da leitura que o outro irá elaborar.

Mas há também que se pensar no olhar que é construído pelo próprio atuante diante de seu processo. Ainda em consonância com o pensamento de Fernandes (2009), não se pode depositar no espectador todas as expectativas diante da construção e elaboração da teatralidade diante do fazer artístico. A teatralidade presente em uma linguagem teatral (seja ela qual for) está vinculada a um tipo de discurso que se constrói por quem a executa, que organiza vários signos de modo a permitir que o outro crie diferentes relações com espaço, com o ator, com o espectador, mas que sempre perpassam pela ideia de que se quer que isso afete o público de alguma maneira e lhe provoque algum tipo de sensação, reflexão, sentimento, relação, imaginação e etc.

Por isso, a proposta dessa pesquisa foi de uma pedagogia que priorizasse práticas cujos aspectos da *teatralidade contemporânea* pudessem ser explorados dentro do espaço da escola. E como esse primeiro aspecto pode ser pensado no espaço da escola? “O olhar coloca o aluno em relação sensível com o espaço do jogo e com os estímulos que nascem a partir deste espaço” (Soares, 2010, p. 53), ou seja, no teatro efêmero da contemporaneidade busca-se uma relação consciente dos alunos (sejam como espectadores ou como atuantes) com os elementos que nos cercam no espaço. Enquanto espectadores de suas próprias criações, os alunos ajudam o outro a elaborar suas propostas, porque colocam o outro em contato real com a exposição e com os tipos de relação que são possíveis diante de um público, ao passo que tentando elaborar, ler e interpretar os signos propostos pelos os outros, eles se mantém próximos de seus contextos.

O 2º grupo foi mais concentrado e desenvolvido
de maneira t lenta e gradual.

Fizemos a GRADE com variações (deitar e sentar)
para/ e deitá-los apontando p/ eles como que
as crianças e relações que surgiam nesse espaço
variações possíveis se o PONTO DE PARTIDA
p/ alguma cena.

- Compreensão em alguns MOMENTOS ENA-
ACORDOS em outros. Fundamental que esse
procedimento seja visto como CRIAÇÃO ..

Mostaço (2010) afirma que existem duas formas de colocação da palavra para a construção do discurso da teatralidade que podem interferir exatamente nessa relação entre o olhar (visão acerca do teatro) de quem faz e de quem assiste (público/espectadores): a primeira que direciona a imaginação do leitor ou do espectador e, assim, produz uma representação exata do que se está propondo, e uma segunda em que a palavra é usada como um ato de vontade, na qual o ator a expressa, permitindo que os espectadores a relacionem com o espaço, com o tempo e com os outros espectadores.

O olhar de quem cria é capaz de “construir” o discurso acerca daquilo que se quer propor. No espaço escolar, o entendimento dos “discursos” que se quer construir por parte dos alunos/atuantes, segundo Soares (2010), ajuda a elaborar uma prática do olhar que vai se estendendo para a teoria dos “círculos de atenção” desenvolvida por Stanislavski da qual a professora Carmela se apropria enquanto um recurso didático para ir criando nos alunos essa consciência da relação com os signos do espaço e de que forma os corpos podem se apropriar do que ali está disposto e exposto. Desse modo, começando por pequenos círculos que vão aos poucos se ampliando, os alunos vão ganhando consciência de si e do espaço, ganhando dimensões mais expressivas e com menos timidez.

Dando continuidade a essa proposta dos “círculos de atenção”, está um tipo de olhar cujos princípios são levantados pela pesquisadora norte-americana Anne Bogart para auxiliar os atuantes no trabalho com os *viewpoints* e que no ambiente da escola também contribuem para a organização dos elementos desse próprio espaço aparentemente tão cotidiano no qual precisamos vislumbrar possíveis teatralidades. Bogart (2009)⁶ afirma que atenção está relacionada a uma forma que cada um encontra de escutar o espaço, o outro e a si mesmo. A atenção é criada também pelo olhar, mas Bogart propõe, na verdade, que ela seja ampliada pelo corpo todo de modo a se tornar uma percepção denominada de *soft focus* (foco suave).

⁶ Tradução de Carolina Paganine.

O foco suave está vinculado ao desenvolvimento de uma visão em que os olhos são capazes de perceber não mais somente eventos isoladamente, mas inúmeros e simultâneos acontecimentos em seu entorno, sem manter um foco único e direcionado. Dessa forma, permite-se que as informações cheguem até os olhos, mas passando por todas as outras partes do corpo, por meio da sensibilização dos outros sentidos.

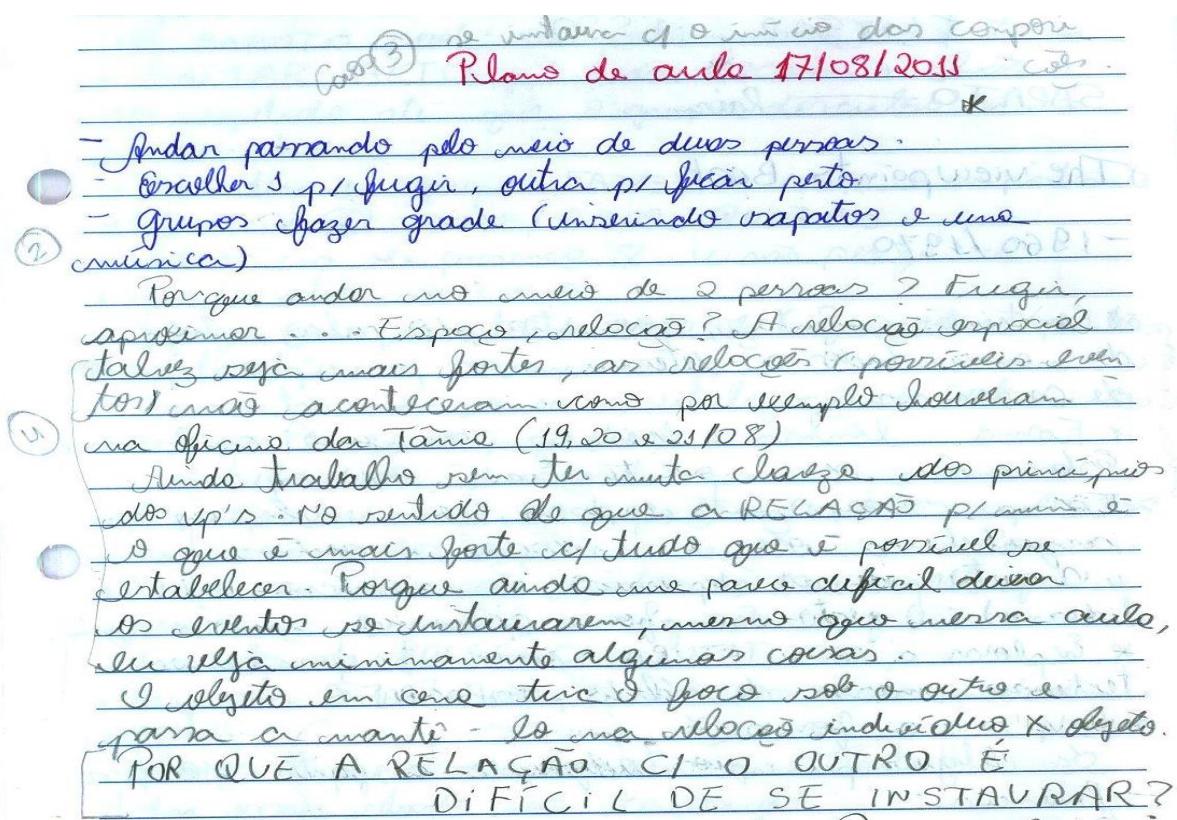


Figura 6: Fragmento do meu Diário de Bordo. Data: 17/08/2011

A teatralidade, portanto, sempre esteve presente e vinculada ao teatro, o que acontece é que na medida em que os signos, as estéticas vão se apropriando ou se re-apropriando dos espaços e dos sujeitos, a teatralidade se torna “uma interrogação de sentido” (DORT, 1990 apud FERNANDES, 2009, p. 14), deixando de ser um sentido único e acabado, para se tornar aquilo que vai, algumas vezes, contra a linearidade, visão única e inquestionável acerca dos fatos e eventos que acompanham, principalmente a relação de ensino/aprendizagem estabelecida nas escolas.

Sendo assim, a teatralidade permeia essa relação entre quem faz e quem assiste, sendo um discurso capaz de ser “construído”, mas que somente alcança dimensões quando se instaura no “aqui” e no “agora” mediante as relações de jogo entre atuantes, espectadores, espaço, tempo, corpo, palavra, imagem, sons, luzes. Eis então o segundo ponto de discussão

acerca das características que implicam a teatralidade: efemeridade do aqui/agora, de como o atuante apropria-se dessa situação não prevista, mas sim instaurada, dessa situação em uma relação de jogo.

A teatralidade torna-se algo que não está pronto e acabado, mas em sobressaltos, pois se manifesta inteiramente a partir da relação com o espectador e também com os demais elementos do espaço e do tempo. Nesse sentido, a teatralidade passa do momento da criação, em que está sendo pensada e construída, para a realização, diante do outro, sendo que os elementos do aqui/agora se mantêm aptos a constantes e intermináveis mudanças, na medida em que a realização estabelece formas imprevisíveis de criar outras possibilidades de acordo com os elementos que estão disponíveis naquele momento.

A professora Carmela Soares (2010) em sua pesquisa sobre o teatro no espaço escolar também discute a questão das estéticas contemporâneas que podem emergir do trabalho com o jogo teatral feito na sala de aula. Carmela parte das possibilidades de relação com o espaço e com o olhar na busca não somente de uma apreensão de conhecimento da linguagem teatral, mas da intencionalidade estética, da construção de “pequenas formas” que trazem imbuídas potencialidades latentes de sentido estético e lúdico que surgem dos momentos efêmeros suscitados da aprendizagem na escola.

Os *viewpoints*, por meio dos conceitos de *soft focus* (foco suave) e escuta extraordinária, fazem os atuantes saírem dos “círculos de atenção” e se estenderem a fim de perceberem que é possível manter um estado de alerta e prontidão, uma linha de tensão (atenção) na relação com a criação e a apresentação diante do público. Com isso, a teatralidade torna-se capaz de colocar de fato os atuantes presentes naquele espaço/tempo, pois existe uma tensão que os segura nesse ínterim.

Quando isso acontece, o indivíduo vai se tornando apto a ter uma escuta extraordinária, ou seja, depois de aprender a ver com todos os sentidos, ele também aprende a ouvir com todas as partes do corpo, estando sempre em prontidão diante do que o circunda. Essa escuta não é premeditada e não busca resultados previsíveis. “A certeza não nos estimula emocionalmente”, (Bogart, 2009, p. 33) por isso, a escuta está aberta para si e para o outro. O indivíduo está pronto para ter uma resposta diante dos eventos que o impulsionam à ação e ao movimento de maneira consciente diante de tudo e de todos, posto que ele mesmo está diante dos espectadores experienciando aquelas possibilidades.

Na escola a questão da efemeridade é extremamente presente cotidianamente, por isso, práticas que visam à *teatralidade contemporânea* provavelmente suscitarão aspectos efêmeros, rápidos, descontínuos e pontuais que são inerentes à contemporaneidade. Por isso,

quando se propõe exercícios, jogos teatrais, dramáticos ou, nesse caso, propostas que passem por princípios de um determinado procedimento, como os *viewpoints*, que tem um caráter improvisacional, tais formas contemporâneas de ensino/aprendizagem precisam identificar em que momentos se estimula o olhar dos alunos/atuantes (enquanto plateia ou enquanto atuantes) para o que acontece e se instaura, quando realmente a efemeridade do “aqui” “agora” surge para criar situações que os levarão para outro lugar e/ou que somente pertencem à fugacidade daquele instante.

Esse olhar agora passa também a ser o olhar do professor de teatro, que, a partir da sua visão acerca do teatro, cria e estabelece seus parâmetros de leitura e interpretação dos signos e dos elementos da teatralidade posta no espaço/tempo da escola. O professor precisa ter soft *focus* (foco suave) e escuta extraordinária diante das propostas dos alunos, pois, muitas vezes, ainda ocupa o lugar de quem decide e seleciona, sem levar em consideração que a aprendizagem, em se tratando do teatro contemporâneo, vai exigir um processo contínuo de absorção de outras possibilidades, em oposição a uma visão de teatro que ainda insiste em predominar, trazendo referências de um teatro convencional, como: palco italiano, texto como norteador das cenas, fábulas, personagens. Citando uma aluna, trata-se de um teatro que se assemelha a uma “novela ao vivo”.⁷

Essa condição já estabelecida entre atuante e espectadores enfatiza a ideia do terceiro aspecto da teatralidade: a presença corporal, ao invés da lógica de um personagem. A presença mantém esse caráter de efemeridade do aqui/agora e pode ser preservada pela própria relação com o espaço/tempo que age e reage no e com o corpo do atuante inserido naquele determinado contexto. Trata-se de um estado de permanência naqueles instantes e o corpo responde ao interesse das relações (Bogart, Landau, 2005). Este está vinculado aos interesses pessoais diante das circunstâncias, e é primordial que ele seja mantido, pois o corpo não se disfarça, ou seja: não se trata do que o outro sente, pensa ou experiência, mas são as próprias experiências que, mantidas pelo intrínseco interesse, geram essa presença.

Essa presença do atuante está intimamente relacionada à nova ideia de um teatro que não tem como preconizador o personagem. O espaço do teatro tornou-se um espaço de jogo entre os atores, afirma Guénoum (2004), dramaturgo, escritor e professor na Universidade de Paris. Não é que não exista mais personagens no teatro, ou que haja necessidade de se fazer teatro sem personagens, mas o ator não deixa de ser ator para se esconder no personagem, existe também uma relação entre o ator e essa figura imaginária construída no ficcional, mas é

⁷ Entrevista dada pelos alunos da turma envolvida na pesquisa em outubro/2012.

o ator quem tem propriedade para manter sempre algo que já é dele, para deixar transparecer o quanto de si está posto em cena a favor de um “estar em cena” que é antes de tudo um jogo de representação exposto.

Desse jogo emerge esse estado de presença do qual estamos nos referindo. O ator não vai buscar “enganar” o espectador, criando um imaginário em torno da ficção, pelo contrário. A presença de um ator está vinculada a uma “verdade física”. Sabe-se que o ator está em cena, porque o próprio corpo precisa demonstrar o que Bogart (2009) chama de “violência necessária”. Essa violência se refere às tomadas de decisão de um ator frente às circunstâncias da criação e da cena, e essa sensação provocada constantemente lhe confere precisão, formas que podem ser repetidas, mas que encontra variações infinitas nessas repetições para tornar o jogo uma relação possível com todos os elementos da cena, sendo o personagem somente mais um dos elementos para se jogar, cuja “violência necessária” é determinada pelos procedimentos, estéticas e práticas usadas na construção do processo criativo.

Na escola é difícil desconstruir a valorização centrada no personagem. A imagem de uma ficção em que o ator é um personagem específico – cuja construção é pautada na fábula, principalmente, com linearidade dos fatos e, muitas as vezes, até com um caráter moral – ainda é muito presente. Na proposta de uma pedagogia teatral construída a partir desses aspectos da *teatralidade contemporânea* foi preciso inserir uma proposta que propusesse aos alunos/atuantes essa outra relação com o “estar em cena”, que se dava exatamente por meio do jogo suscitado pela presença.

Por isso, na escola, mais do que nunca, essa ideia de jogo pode ser alimentada durante todo o processo e durante o resultado final para que aos poucos os alunos possam perceber como que o teatro pode ir se instaurando sem uma lógica de personagem, podendo até passar por esse elemento no jogo, mas abrindo-se para uma verdade que é corporal e visível aos olhos dos espectadores, porque provém da relação no momento efêmero. Essa verdade não é criada, fictícia, ela está ali, instaurada naquele tempo/espaço. Na verdade é perceber a própria construção da teatralidade pela lógica do jogo enquanto:

“[...] ostentação concreta, prática, com os jogadores concretos e práticos que aplicam a seus movimentos, sua voz, seu comportamento, seus membros, sua pele, seu olhar, a exigência de uma exibição íntegra. Íntegra significa: inteira (o jogo apreende tudo, capta tudo em cena) [...] (GUÉNOUN, 2004, p. 136)

A *teatralidade contemporânea* que nos interessa pensar, portanto, deve ser entendida nessa lógica do jogo que torna presente todos os elementos da cena e com eles cria e estabelece relações propondo que o espectador também faça parte do ato de jogar. E é essa

exposição diante do outro que convida os espectadores a lançarem seus olhares na tentativa de elaboração do que se coloca diante deles.

Quando proponho transpor as *teatralidades contemporâneas* para o espaço escolar, a tentativa é de manter na proposta pedagógica práticas e procedimentos voltados para o não-literal, para o fragmentário e para o efêmero, valorizando os aspectos relacionados ao olhar de quem cria e valoriza a relação com o “aqui” e o “agora” e a presença posta em jogo entre atuante/espectador. Seria então construída uma proposta pedagógica que deveria priorizar tais questões, como um conceito que iria permear a prática nesse contexto escolar, cujo interesse voltava-se tanto para o processo a ser percorrido, como para o resultado a ser alcançado.

Carminda André (2008) fazendo referência a formas contemporâneas de ensino/aprendizagem afirma que atualmente a inserção dos conceitos do teatro pós-dramático encontra espaço para dialogar dentro das escolas, visto que o que se suscita no pós-dramático são as infinitas possibilidades de relação com os elementos do teatro. E o que as escolas precisam nesse momento talvez seja precisamente de propostas que ampliem suas formas de perceber suas relações com o conhecimento, que gerem, principalmente nos alunos, a capacidade de estarem presentes no “aqui” e no “agora” por meio de um jogo de relações com seu entorno, de forma consciente diante dos acontecimentos.

Que as imagens, as mídias, as tecnologias não se tornem signos apenas de entretenimento, mas que componham como parte de uma estética que dialogue, critique e provoque reflexões e ações provenientes de outra forma de perceber a mídia e os aparatos tecnológicos. Portanto, por onde começar a instaurar uma *pedagogia teatral contemporânea* que desse conta de tornar viável todos esses aspectos aqui abordados, sem perder de vista o meu entendimento acerca *teatralidades contemporâneas* e dialogando com o que era importante enquanto apreensão para aquele grupo de alunos inseridos naquele contexto escolar?

1.3 Práticas, princípios e conceitos: os Viewpoints e os jogos teatrais no espaço escolar.

Como não poderia ser diferente, havia, portanto, a necessidade de alguns deslocamentos para se pensar em como instaurar todos esses aspectos acerca da *teatralidade contemporânea* nas aulas de teatro na escola. Esse deslocamento viria por meio, então, dessa pedagogia, cujo entendimento dialogava com as possibilidades de apreensão, interpretação, leitura e construção dos aspectos identificados nessa teatralidade presente no contemporâneo.

Como alcançar essas práticas que são artístico-pedagógicas? No que consistiria essas formas contemporâneas de ensino/aprendizagem (metodologias, procedimentos, práticas,

conceitos)? Ao longo dos anos ministrando aula junto a esse grupo de alunos (2008-2011), entramos em contato com diferentes práticas: expressão e consciência corporal, jogos teatrais, jogos dramáticos, jogos tradicionais e teatro de sombras, na tentativa constante de encontrar propostas que atendessem às minhas inquietações e às demandas que iam emergindo tanto por parte dos alunos, como da própria escola.

Dentre essas práticas, os jogos teatrais elaborados pela autora Viola Spolin foram o fio condutor das demais propostas. Primeiramente porque Spolin abre espaço para a inserção dos jogos tradicionais que possuem um caráter lúdico, estimulam o trabalho de individualidades e coletividades, aguçam a ideia – a princípio – de “brincadeira”, que torna o fazer teatral extremamente prazeroso e não uma obrigação e cria nos alunos a existência de regras que tornam viáveis a prática com o jogo. Provável que por tudo isso Spolin propõe que o jogo tradicional seja um aquecimento para os jogos teatrais propriamente ditos, porque prepara o corpo dos jogadores tanto de maneira física, sensível e imageticamente para o trabalho posterior.

Todas essas características são essenciais para iniciar o trabalho em um espaço educacional onde o teatro nunca havia estado de uma forma mais regular e conduzido por um profissional da área, porque essas características juntas podem mobilizar atitudes e interesses por parte dos alunos em relação às aulas de teatro. É por isso que Spolin (2007, p. 24) afirma que “O modelo do jogo tradicional é a base mais ampla sobre aquela que se fundamenta o jogo teatral”.

Em seguida, porque os jogos teatrais, por mais que estejam sistematizados, permitem que cada professor os utilize a partir de suas referências, de sua sensibilidade e daquilo que se almeja com cada grupo, a cada aula, a cada momento e a cada tentativa. Os alunos do 8º ano passaram pelos jogos teatrais voltando-se também para a estrutura dramática da cena (onde, quem e o quê), porque achei necessário o entendimento disso a partir de uma referência teatral, e não somente televisiva ou cinematográfica. Com isso, o trabalho de Spolin tornou-se para mim o ponto de partida para entendimentos de conceitos teatrais (jogos teatrais e não brincadeiras, figurinos e não fantasias, cenários, atores, diretores, plateia e palco), para que pudéssemos nos habituar a construir um diálogo com referências que nos são comuns.

Quando comecei a desenvolver essa pesquisa com o grupo de alunos, eu não sabia claramente como os jogos teatrais iriam me auxiliar nessa outra proposta, mas eu tinha conhecimento do quanto importante tinha sido o contato prévio com os jogos teatrais para aquela nova fase que iríamos experientiar. Era necessário que eu percebesse como

poderíamos nos apropriar dos jogos teatrais de modo que se apresentassem como contribuições aos princípios e conceitos trazidos por Bogart quanto aos *viewpoints*.

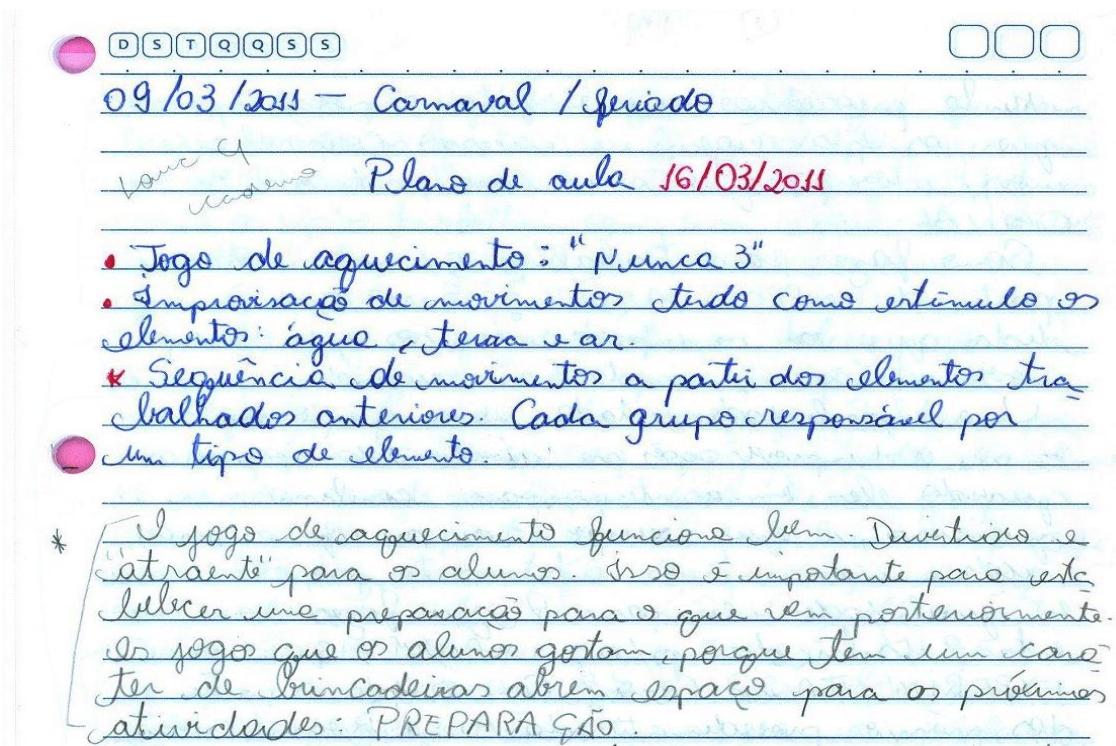


Figura7: Fragmento do meu Diário de Bordo. Data: 16/03/2011

Os jogos teatrais possuíam um caráter fundamentalmente improvisacional, que nos permitia também desestruturar estruturas dramáticas já trabalhadas e tornar as improvisações das cenas cada vez menos dramáticas e mais abertas, mais híbridas e menos literais. Então a presença dos jogos teatrais nessa proposta pedagógica contemporânea estaria vinculada a uma prática que propunha aos alunos/atuantes uma relação com a corporeidade, com a sensorialidade, com a percepção dos acontecimentos (aqui/agora) e com o espaço.

O jogo teatral permite que cada pessoa trabalhe suas características específicas, bem como ajuda no desenvolvimento coletivo do jogo. O jogador vai percebendo, aos poucos, como pode se colocar mediante as situações e encaminhar suas percepções acerca do que está acontecendo para mudar e redirecionar o que está posto, principalmente, porque o jogo teatral dá espaço para os jogadores buscarem outras formas de se comunicarem, partindo principalmente da comunicação não-verbal e não-escrita. A corporeidade ganha dimensão, nesse sentido, porque se visa que cada vez mais os jogadores busquem diferentes formas de lidarem e construírem proposições estéticas que fujam de movimentos mecanizados e cotidianos.

O corpo dos jogadores é colocado em contato com o outro, com o espaço e com o efêmero - que também é recorrente no jogo - para que ele busque sair das limitações e traga essencialmente para si a construção gradativa de uma consciência de si mesmo no jogo. É claro que isso se dá de maneira processual e acontece com cada grupo de maneira muito particular, o que se aponta é o que se foi tentando trabalhar com os jogos teatrais inseridos nessa pesquisa.

Aula: 23/02/2011

- * Terminar replicação
- * Espaço/contato
- * Ocupar o espaço / Formar roda
- * Contar ato 10
- * girar roda mantendo as distâncias
- * Saltar ao meu sinal.

Barbara enta c/o "Diário de bordo"

Aula normal com algumas distrações. Dificuldade de concentração. Muito frio e pouco movimento. Essa é a maior das IMPRESSÕES, a FALTA DE LIBERDADE de se movimentar. Aliás não é a falta de movimento é a ausência de REPERTÓRIO nesses movimentos.

CONSTRANGIMENTO?

VERGONHA?

NAO-ENTENDIMENTO DA PROPOSTA?

Acho que precisam aprender a IMPROVISAR POR MOVIMENTOS — DESLOCAMENTOS

MOVIMENTOS LIVRES QUE PARTEM DAS ~~70~~
PARTES DO CORPO

Figura8: Plano de aula e relatório do meu Diário de Bordo. Data: 23/02/2011

Não há como se ensinar a jogar. O jogo teatral se instaura de maneira sensorial e corporal e os jogadores estão abertos para os entendimentos que vão acontecendo no aqui/agora do jogo. O professor é claro e diante do que acontece contribui com seu olhar *soft focus* (foco suave) e com sua escuta extraordinária para que o jogo suscite ações que permitam aos jogadores descobrir formas de participar, envolver-se e relacionar-se com o jogo.

O jogo teatral inserido nesse contexto contemporâneo da escola também permite uma relação com os acontecimentos. Spolin propõe a ideia da fisicalização para tornar o objeto ou o personagem algo presente no tempo/espacô, que surge de uma relação de objetividade entre os jogadores e o ambiente. Não há intenção de tornar nada artificial e de que nada seja construído previamente, as construções são provenientes das ações do momento efêmero, do acontecimento atual, que torna o jogo um momento novo cada vez que é jogado, seja pelas mesmas pessoas ou por pessoas diferentes.

Se estamos pensando nos jogos teatrais a partir desses princípios que colocam o jogador em relação corporal e sensorial com os acontecimentos presentes, temos que destacar que todos eles se dão por e no espaço/ tempo. Muitos são os jogos teatrais que trabalhamos e que Spolin propõe que perpassem pela utilização do espaço. Esses jogos permitem que os jogadores explorem o espaço de maneiras diferentes: pelo movimento, por meio do texto, pelos sentidos, pelo corpo e pelo som. O importante é sempre ter a dimensão de que o espaço é parte constituinte do jogo e que precisa ser inserido de modo a torná-lo familiar e buscar novos elementos que podem contribuir para os momentos dos jogos.

Ainda em relação ao espaço, a autora propõe que exista a presença da plateia. A plateia não participa ativamente durante o jogo, mas é ativamente quem conduz o momento da avaliação. Spolin fala da especificação ou delimitação da área de jogo nesse espaço, um lugar onde jogares e plateia identificam o local onde se desenvolverá a ação do jogo. Isso não precisa ser previamente estabelecido ou fixado, ou seja, essa área de jogo pode se modificar durante o jogo e pode sugerir o trabalho com diferentes tipos de palco: italiano, sanduíche, arena e etc. Isso ajuda os jogadores a irem percebendo que a relação com a plateia também pode variar à medida que modificamos o modo de utilização do próprio espaço.

Avaliação, instrução e foco são os três pontos essenciais dos jogos teatrais. A avaliação pressupõe um momento de compartilhar as percepções entre jogadores e plateia, sem críticas ou julgamentos, mas como uma forma de se aprender a construir opiniões estéticas sobre o que se viu. A instrução refere-se aos enunciados dados aos jogadores antes e durante o jogo teatral e que servem para esclarecer as regras e para potencializar e estimular as situações que advém do próprio jogo. Por fim, o foco é o ponto que mais interessa a essa pesquisa. O foco é exatamente para onde a atenção dos jogadores deve estar voltada. Spolin (2008) afirma que é o problema essencial e que deve ser solucionado pelos jogadores.

Isso não significa, segundo a autora, não perceber o que está à sua volta, mantendo atenção em um único ponto, pelo contrário, eu diria que ela faz referência a um tipo de relação que traz toda a essência dos conceitos de *soft focus* (foco suave) e escuta

extraordinária trabalhados por Bogart (2005), que colocados na estrutura do jogo teatral permitem criar um parâmetro que dialogue com a situação de jogo:

“A mente ocupada em um ponto focal permite movimento estabilizado, o jogador é liberto para a resposta plena, sem censura, orgânica, diante de muitos estímulos e fenômenos em constante mutação que entram ou emergem durante o jogo. [...] diante do FOCO estabelecido e a resposta espontânea se torna uma probabilidade (SPOLIN, VIOLA, 2008, p. 29)

Muitas dessas percepções em relação aos jogos teatrais foram sendo aguçadas em mim no decorrer das práticas dentro da escola. Eu ia percebendo tudo isso e tentando elaborar como e aonde os jogos teatrais iam sendo inseridos naquilo que eu estava tentando propor, a inserção das *teatralidades contemporâneas*. Eu precisava chegar até os *viewpoints*, prática essencial e norteadora da pesquisa, mas ainda não sabia como fazer isso.

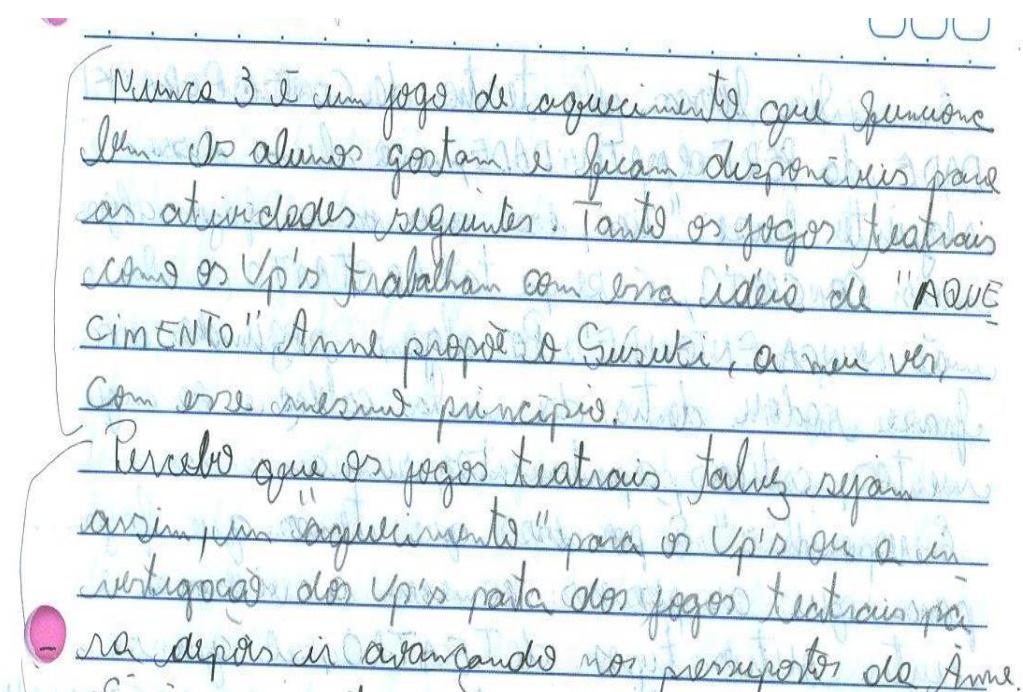


Figura 9: Fragmento do meu Diário de Bordo. Relatório do dia 23/03/2011

A partir do meu entendimento de que o jogo teatral iria nos auxiliar como jogos de aquecimento no processo, eu pude começar a inserir os princípios e conceitos dos *viewpoints* tanto nos exercícios propostos por Bogart (2005) como nos próprios jogos teatrais (e jogos de aquecimento) de Viola Spolin.

Tânia Kane, professora da Universidade de Los Angeles, em sua visita à cidade de Uberlândia em agosto de 2011, proferiu uma palestra, na qual traçou um panorama geral da história dos *viewpoints*, que nos orienta no entendimento de como esse procedimento se tornou uma possibilidade de estudo e investigação para os artistas.

Durante os anos de 1960/1970 não somente o teatro pós-dramático eclodiu no mundo com suas questões. Todas as artes como a dança, a música e as artes plásticas passavam por um período de questionamento sobre suas formas de expressão e de manifestação artística.

Dentre esses artistas estava a coreógrafa Yvonne Rainer, que por volta de 1970 em Nova York desenvolvia um trabalho de dança com sua companhia. Tal companhia é convidada a participar de um concerto em São Francisco com uma coreografia em que se vê claramente uma proposta diferenciada em torno do movimento, do espaço e do tempo. Os dançarinos usavam na coreografia camas que eram transportadas, removidas e carregadas pelo palco com muito impacto sobre o espaço.

Fazia parte desse mesmo concerto Mary Overlie, uma dançarina que tinha interesse em pesquisar e investigar o movimento e a dança. Ao assistir a tal coreografia, Mary Overlie ficou impressionada e decide ir de São Francisco para Nova York com a companhia de Yvonne Rainer. Tempos depois, Yvonne Rainer decide abandonar a companhia e uma das dançarinas, Bárbara Dilley, resolve continuar o trabalho a partir das ideias que Yvonne Rainer vinha propondo. Mary Overlie se insere na companhia e passa a fazer parte dos demais trabalhos.

A partir dos trabalhos com Bárbara Dilley, Mary Overlie começa seus estudos e aprofundamentos acerca da dança, nomeando os *six viewpoints*: espaço, tempo, forma, movimento, emoção e história. Entre 1978/1979, aproximadamente, Mary Overlie é convidada a fundar o programa de Teatro experimental na Universidade de Nova York. Os *six viewpoints* passam a fazer parte da base de formação para os alunos.

Em 1984 Anne Bogart, uma diretora teatral norte-americana, interessa-se pelo trabalho de trabalho de Mary Overlie e decide por aprofundar essa pesquisa. Em 1987, Anne acompanhada de outra artista, Tina Landau, trabalha experimentando os *six viewpoints* e os expande gradualmente para nove: *viewpoints físicos* (Relacionamento Espacial, Resposta Sinestésica, Forma, Gesto, Repetição, Arquitetura, Tempo, Duração e Topografia) e os *viewpoints vocais* (Altura, Dinâmica, Andamento, Aceleração/Desaceleração, Timbre e Silêncio).

Tânia Kane ressalta durante sua palestra que na verdade não existem criadores dos *viewpoints*: tempo e espaço, são conceitos que há tempos são estudados por físicos, científicos e pelos próprios artistas. Mary Overlie, na verdade, nomeia tais conceitos com intuito de que o artista possa os trabalhar de maneira consciente, por isso Tânia – que também foi aluna de Mary Overlie, fez oficinas com Bárbara Dilley e trabalhou com Anne Bogart -

prefere usar os *viewpoints* enquanto um processo, procedimento ou uma experiência que cada pessoa tem em torno desses conceitos e não enquanto uma técnica.

“O mais difícil de entender é que os *viewpoints* são conceitos. Não existe uma técnica, conceitos são conceitos. É um processo do artista de teatro, ele vai encontrar os conceitos, é pessoal, é da experiência de cada pessoa. E uma técnica tem que dizer que existe uma coisa que é boa ou ruim. [...] *Viewpoints* não é uma técnica e isso confunde muitas pessoas. Primeiro porque as pessoas querem técnica, é mais fácil entender [...] como fazemos? Como entendemos se não é uma técnica”⁸.

Quanto à experimentação dos *viewpoints físicos* me interessava que o grupo de alunos perpassasse por todos esses *viewpoints* a fim de perceber como a relação com o texto, com o espectador, com o espaço e a presença do ator em cena poderia alcançar outras variações, para além daquelas que ele já conhecia e já havia experimentado. Os *viewpoints físicos* são trabalhados sobre duas perspectivas diferentes, o espaço (relacionamento espacial, forma, gesto, arquitetura e topografia) e o tempo (tempo, resposta sinestésica, repetição e duração).

Espaço e tempo não são perspectivas que podemos segregar, visto que circundam e estão presentes em todos os lugares, situações e contextos de nossas vidas. À medida que se apropria e se torna consciente a utilização de determinado *viewpoints*, naturalmente os outros vão sendo imediatamente acionados pelos próprios atuantes. Somente por uma questão pedagógica - no sentido de viabilizar a experiência consciente daquilo que estávamos vivenciando - que ao longo do processo propus o contato separadamente com cada *viewpoint*, primeiramente os de espaço e, em seguida, inserindo os de tempo:

- Relacionamento espacial – refere-se à distância que os corpos podem estabelecer no espaço. Essa distância pode ser de entre corpos, bem como entre corpo (s) e objeto (s) ou ainda dos corpos em relação às demais interferências dentro do espaço (luz, som, parede, cores,) que denominamos de arquitetura.
- Forma – Nossa corpo no espaço cria um desenho, uma imagem, isso é uma forma que compõe o espaço e comunica algo.
- Gesto – Um movimento que parte de determinada parte do corpo.
- Arquitetura – Todos os elementos que constituem o ambiente que estamos (iluminação, cores, som, texturas, etc.).
- Topografia – É o desenho que criamos com nosso corpo por meio do movimento no espaço. Podemos, para isso, apropriar-nos dos diferentes níveis: baixo, médio e alto.
- Tempo (Andamento) – A velocidade em que um movimento ocorre: lento, muito lento, rápido, muito rápido, normal.

⁸ Tradução livre e própria da palestra proferida por Tânia Kane em agosto de 2011, na Universidade Federal de Uberlândia, cidade de Uberlândia/ MG.

- Resposta sinestésica – É uma reação espontânea do corpo aos eventos que se sucedem. O corpo está pronto para reagir aos estímulos que provém do espaço e chegam até ele.
- Repetição – Repetir algo que acontece no espaço, pode ser o tempo, a forma, o gesto etc.
- Duração – Refere-se a quanto tempo um movimento ou uma seqüência de movimentos é sustentado por uma pessoa ou pelo grupo.

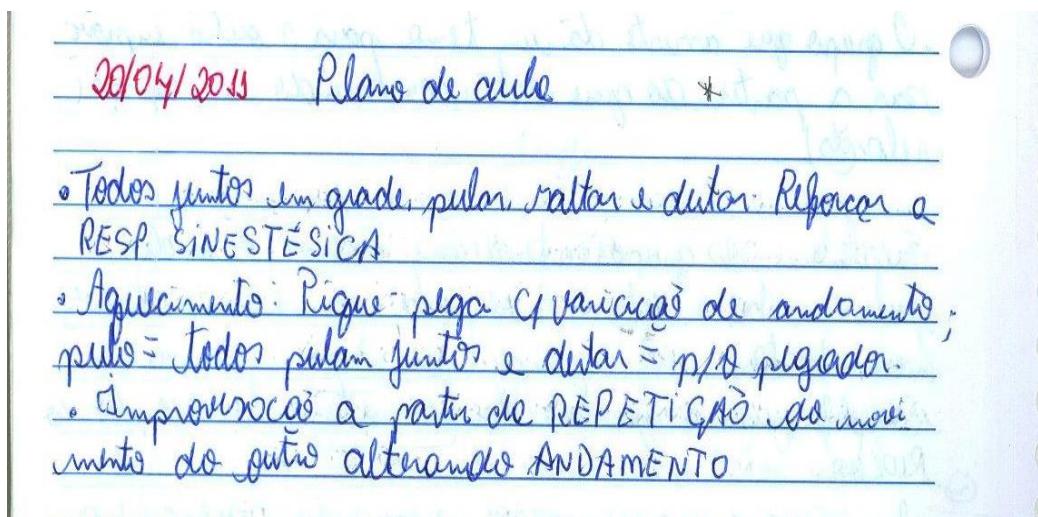


Figura 10: Fragmento do meu Diário de Bordo. Plano de aula 20/04/2011.

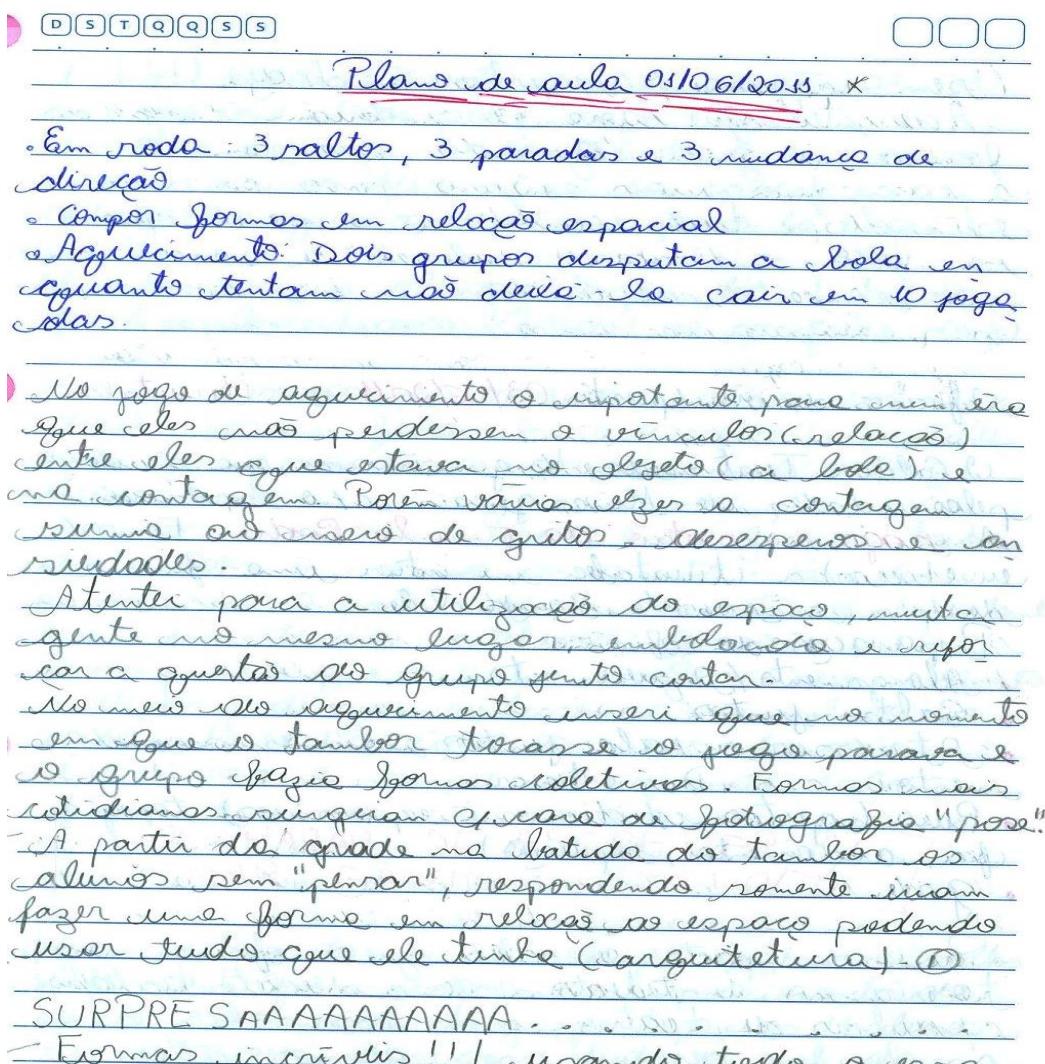


Figura 11: Plano de aula e relatório do meu Diário de Bordo. Data: 01/06/2011

Ao longo do processo, eu fui descobrindo que os princípios de relação fortemente presente nos *viewpoints* eram o fator mais importante. Eles precisavam se expandir de forma consciente nos alunos/atuantes para que houvesse o entendimento e a criação com base nesse caráter relacional. Esses princípios são destacados pelos conceitos de *soft focus* e escuta extraordinária, destacados por Bogart desde os exercícios iniciais de seu livro *The viewpoints book*.

Nesse ponto concordo e tenho que mencionar a professora Tânia Kane, quando afirma que não se ensina *viewpoints*: o professor ou diretor vai, no máximo, oportunizar a experiência. Como eu ensinaria aqueles alunos a se relacionarem uns com os outros? A adquirirem uma escuta, um olhar atento, um corpo sinestésico para o espaço/tempo? Oportunizando a experiência, criando vínculos e diálogos possíveis entre jogos teatrais, jogos de aquecimento e exercícios de *viewpoints*. Tentando descobrir o que cada um tinha para oferecer que viabilizasse esse olhar e essa escuta.

Muitos princípios e conceitos eram comuns aos *viewpoints* e aos jogos teatrais. Não houve, portanto, dificuldade de se estabelecer diálogo entre essas práticas, visto que à medida que o processo ia se dando, essa divisão se tornava cada vez mais tênue, tornando possível que as práticas se afetassem mutuamente. Mesmo que muitos desses princípios tenham pontos que se diferem, percebi que havia sempre entre eles possibilidades de interferências que encaminhavam para a construção de uma prática que dava acesso à inserção de *teatralidades contemporâneas* naquele espaço escolar. Tais práticas foram permitindo construir uma *pedagogia teatral* que contemplava as formas contemporâneas de ensino/aprendizagem que permitia, por exemplo, que o *soft focus* (foco suave) estivesse presente em um “onde” (lugar) ou que um “quem” (personagem) fosse construído a partir de uma relação com a arquitetura.

Jogo teatral	Viewpoints
InSTRUÇÃO e Foco.	<i>Soft focus</i> (foco suave)
Espaço: área de jogo, relação com plateia e avaliação.	Espaço: Relação com arquitetura, forma, gesto, topografia, relacionamento espacial.
Fisicalização.	Escuta extraordinária.
Onde, quem, o quê.	Tempo: Relação com o tempo (andamento), duração, repetição, resposta sinestésica.

- Munica 3: normal e com variações de tempo (andamento)
- Grupos: grande, pular, sentar e deitar. Falar da resposta sinestética.
- O grupo que assiste daqui teme para o outro aprimorar a partir de que este constituiu no espaço (relações).

Excelente... Os grupos entenderam as ações de andar, pular, sentar e deitar. A resposta sinestética talvez nem tanto.

Expliquei a questão da [resposta] pelo exemplo do P10L40.

O primeiro grupo improvisou e quando pararam (no sinal Comando) o grupo de São Luís sugeriu o tema: PARTO. Só podia sustentar a cena com

credeal

Figura 12: Plano de aula e relatório do meu Diário de Bordo do dia 13/04/2011.

D S T Q Q S S

13/06/2011 **atividade**

não fizemos a aula. Decidi pulos, porque não daria tempo. Trabalhando Relações espacial e BLOCOS, andamentos, OCUPAÇÃO de ESPAÇO com suas variações a partir dos níveis, tempos, pelouros e grandes blocos. Tranquilo a percepção. Às vezes me pergunto se isso é consciente para eles; se o que estamos trabalhando e lidando é indeedível sensivelmente e cognitivamente... ou se fica no plano do "divertido"!] 3, 5

Um pouco de GABE e finalizando c/ humor em relação ao espaço arquitetônico

E no final perguntei que relações que eles fazem de que cada um cava. Muito e muito muito a interpretação, cavação de cada um... de dentro agora de Giovanni goles para a madeira por dentro das molas, aquelas cobradas dizendo que era: PASSANDO A MÃO EM UM CAVALO... RISOS !!! veio chamou muito atenção porque é uma aula sempre preocupada com a coisa concreta, clara e linear. Guriu!

Figura 13: Fragmento do meu Diário de Bordo do dia 15/06/2011

Os *viewpoints* e os jogos teatrais se tornaram as práticas norteadoras do fazer artístico-pedagógico, que conduziram e tornaram viável o processo de ensino/aprendizagem em teatro no espaço escolar. Uma pedagogia teatral deveria priorizar, portanto, não somente as especificidades de cada uma das práticas propostas - *viewpoints* ou dos jogos teatrais. Para, além disso, havia a necessidade de oportunizar uma experiência teatral, que envolvesse o ensino de teatro sobre o entendimento do conceito operacional de *noção*, tratado por Gilberto Icle.

Icle (2011) traça um panorama sobre a tarefa de planejar e avaliar as aulas de teatro que estão inseridas em contextos escolarizados e, por isso, passa por currículos, planejamentos, planos de cursos, planos de aula e etc. Planejar implica pensar e organizar em conteúdos o conhecimento a partir daquilo que vai se julgando importante ou necessário – seja pela escola, pelos professores, pelo governo, pela sociedade. O que é importante ou necessário de ser ensinado dentro da escola sobre o teatro? Por quais conteúdos o ensino e o aprendizado em teatro devem perpassar?

Para planejar o professor precisa considerar aqueles pontos mencionados para a elaboração de uma pedagogia: o contexto da escola – pais, direção, alunos; a visão que o professor de teatro tem acerca das estéticas teatrais e a relação que o professor de teatro estabelece com o ensino/aprendizagem – como cada professor entende, viabiliza e lida com o processo de apreensão de conhecimento de cada aluno - de tal modo que isso possa influenciar nessa busca de tornar a prática teatral dentro da escola algo operacional.

O conceito de *noção* considera primeiramente o contexto no qual ele está inserido, o que, segundo Icle (2011), é o “trabalho criativo da cena teatral”. Isso significa pensar no trabalho da criação dentro do espaço escolar, seja enquanto espetáculos, performances, cenas, ou improvisações que não necessariamente irão ter contato com o público, mas a ideia de *noção* é sempre pensada no contexto de um processo criativo, que, na verdade, inclui inúmeras práticas teatrais que visam, de diferentes formas, um trabalho com a criação.

As práticas com *viewpoints* e os jogos teatrais sempre estiveram nesse contexto do trabalho criativo, por permitir que a partir dessas práticas os alunos fossem re-elaborando, por meio da experiência, as *teatralidades contemporâneas*. Esse trabalho, no caso da presente pesquisa, culminou no espetáculo *Memórias Em Quedas*, cujo resultado, nada mais é que a organização e estruturação de exercícios e jogos teatrais.

O trecho do meu Diário de Bordo, mencionado acima na figura 12 é um exemplos de jogos, exercícios e improvisações que levaram a construções de cenas presentes no espetáculo *Memórias Em Quedas*. A cena denominada NASCIMENTO surge da improvisação cujo tema

“parto” foi dado pelos alunos/atuantes que eram espectadores naquele momento (ver fig. 14 e 15). Essa aula aconteceu no início do processo e quando de fato estávamos elaborando as cenas para o espetáculo, tal tema voltou a ser mencionado e, por isso, retomamos a cena já existente.⁹



Figura 14: Alunos do 8º ano improvisando a cena com o tema Parto. (1ª improvisação com esse tema.
Data: 13/04/2011)



Figura 15. Alunos do 8º ano retomando a improvisação anterior para a montagem da cena NASCIMENTO do espetáculo *Memórias Em Quedas* (2ª improvisação com esse tema. Data: 28/09/2011)

Já na fig. 13 temos exemplificado o decorrer de uma aula em que a investigação se pautava na arquitetura e na topografia. Foi a partir dessa experiência que encontrei

⁹ Ver cena do DVD em anexo em: 03:50 min. – 06:18min.

posteriormente a possibilidade de construir a cena AMIGOS IMAGINÁRIOS¹⁰, por isso, a cena foi elaborada a partir da relação com objetos, piso, desenhos com ações e movimentos no espaço.

Desse modo, o entendimento das *noções* se dá na efemeridade do processo. Efemeridade presente nos *viewpoints*, nos jogos teatrais, no teatro e no ensino/aprendizagem, pois cada um vivencia de modo particular as sensações, emoções e afetações de um processo criativo. É claro que existe um coletivo, uma maneira de se relacionar com o todo que redimensiona momentaneamente o modo de lidar com o outro, com o espaço, com o texto durante aquele jogo ou exercícios propostos. Por isso, as *noções* são inconstantes e podem mudar a todo o momento de acordo com cada grupo, com cada novo trabalho em desenvolvimento e com as necessidades emergidas do trabalho criativo.

Pode-nos parecer por isso que as *noções* não são concretas, mas, pelo contrário, a ideia é torná-las cada vez mais determinadas, fáceis de apontar e de serem visualizadas pelos alunos/atuantes. É importante que os alunos/atuantes saibam reconhecer o que e para quê cada *noção* é trabalhada, para que o grupo seja capaz de construir uma linguagem particular, em que todos compreendam os conceitos que estão sendo açãoados.

Os *viewpoints*, por exemplo, trabalham com a *noção* “do que está em seu entorno” – pessoas, objetos, formas, arquiteturas, topografias. Poderíamos tratar isso como espacialidade ou espaço, que é, de fato, um dos conceitos presentes nos *viewpoints*, mas pensando enquanto proposta pedagógica, a ideia de *noção* torna o espaço concreto e identificável perante os que fazem e os que assistem. Além disso, a *noção* ainda possibilita os vocabulários – como os usados com a turma de alunos: grade e raia¹¹ – pois o espaço não é mais somente um conceito ou um conteúdo a ser estudado, ele se torna algo concreto, que determina a criação e a apreensão de significados que se dá na medida em que se apropria dos elementos do fazer teatral, porém, buscando torná-los mais próximos do universo dos alunos/atuantes, para que os mesmos sejam capazes de reelaborá-los em suas próprias experiências.

¹⁰ Ver cena do DVD do espetáculo em anexo em: 06:22 min. – 07:45min.

¹¹ Grade e raias são tipos de topografias. Grade consiste em andar em linhas imaginárias retas, paralelas ao chão, sem haver nenhuma curva ou diagonais. As Raias, por sua vez, consistem em espaços delimitados por linhas dispostas sequencialmente na horizontal.

30/03/2011

- Nunca 3 - (verão II) P
- Atividades do chocolate
- Saltar juntos
- Respirar juntos (aula do Nácaro)

Fizemos o Nunca 3 em uma aula em que encorajamos os alunos a jogar jogos infantis. Sucedeu total! Eles adoram! logo se aquecer a aula.

Em seguida respiramos todos juntos engomando os braços e respirando. Sem problemas, parece que movimentos lentos ajudam a entender o processo de coletividade dos Vps.

Na tentativa de conseguir uma instrução dada na última aula em que disse que sempre haveria uma pessoa que tomaria a atitude de saltar juntos dei a proposta da ATIVIDADE DO CHOCOLATE.

A ideia era de fazer algo que ajudasse no entendimento do FAZER em GRUPO pelos vns dos Vps.

Cada aluno q. um biscoito recebeu a instrução de somente comer o biscoito quando fosse impossível de sustentar a vontade em comer -lo e que isso devia de ocorrer em grupo.

Foi ótimo ver a tentativa de controlar a vontade e a ansiedade. Eles suspiraram por muito tempo, mas alguém "puxou" o grupo no final de comer, porém conseguiram ir deixando a vontade crescer aos poucos, assim como deve acontecer no SALT.

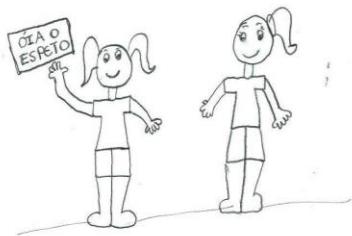
Quando fomos SALTAR JUNTOS a primeira tentativa ocorreu de forma grotesca.

credeal

Figura 16: Plano de aula e relatório do meu Diário de Bordo. Data: 30/03/2011

A demonstração referida relata que o entendimento é somente gerado pelo processo de cada um, pela investigação que cada um vai fazendo acerca dos conceitos e dos princípios – que são viabilizados pelos jogos, exercícios que compõem a prática. Norteados também pelo entendimento pedagógico e artístico do professor, a construção das *noções* emergem desses conceitos e princípios como um direcionamento, comum a todos, ao passo que também é inconstante, variável e imprevisível, pois “É preciso viver uma noção no corpo, embora possamos explicá-la, traduzi-la em palavras, discuti-la, re-significá-la. (Icle, Gilberto, 2011, p.

MEMÓRIAS EM QUEDAS



"De lá pra cá fui
percebendo
Que as coisas permanecem
vivas e tortas
Que o amor não acaba
assim
é difícil extirpar o
mau pela raiz..."

foi muito mais que um teatro, uma experiência de vida, onde percebi a
importância do trabalho em grupo. Giovanna Moreira Gobbi

Figura 17: Registro final dos alunos sobre a apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO ARTISTA/ DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: AMIGOS OU IMAGINÁRIOS¹²?

Práticas artístico-pedagógicas: a reformulação do ensino de teatro partir da visão do artista/docente.

[...] O teatro que se faz e o teatro que se ensina devem estar ligados.

Um informa o outro, modifica o outro, de onde vem a necessidade de seguir tudo o que se faz em sua época e estar alerta, vigilante, curioso [...] (Feral: 2009)

Para tecer reflexões em torno do conceito de *artista/docente* parte da minha própria experiência enquanto professora de teatro no Centro Recreativo Infantil (Escola Criativa – CRI) e atriz do *Coletivo Teatro da Margem* (CTM), tendo exercido ambas as atividades há aproximadamente cinco anos.

O Centro Recreativo Infantil (CRI) é uma escola da rede particular da cidade de Uberlândia/ MG, voltada para o ensino de crianças e adolescentes do Ensino Infantil, Fundamental I e II. As aulas de teatro, por mim ministradas, começaram a acontecer no ano de 2008 e se estendem até o atual ano (2013).

As aulas acontecem uma vez por semana no tempo de 50 minutos dentro da grade curricular escolar. A escola dispõe de alguns espaços em boas condições para uso das aulas de teatro (lugares amplos e sem carteiras), bem como oferece também materiais que auxiliam nas aulas, tais como, aparelho de som, tecidos, bolas, cordas, bastões e etc.

Antes das aulas de teatro se iniciarem, a escola possuía um professor com formação em Artes Visuais e, com isso, o pensamento acerca das aulas de artes era restrito ao desenhar, ao colorir e ao pintar. Havia um grande percurso de desconstrução desse imaginário sobre artes dentro da escola. No início houve rejeição por parte de alguns pais, que, no decorrer do ano, começaram a questionar a pouca ou praticamente inexistente utilização do “caderno de artes”; estranhamento por parte dos alunos àquela outra forma de se ter aulas e, consequentemente, alguns momentos de repreensão por parte da direção da escola pelo excesso de barulho, pelas cobranças acerca das reclamações feitas pelos pais e pela expectativa de resultados finais.

¹²O capítulo faz no título referência à segunda cena elaborada para o espetáculo *Memória Em Quedas* e que, ao longo do processo, foi denominada AMIGOS IMAGINÁRIOS. .

Acredito que situações assim são normalmente esperadas, pois a presença de um profissional da área do teatro pode solicitar alterações no espaço escolar com as quais não se está habituado a conviver. Com o passar dos anos houve uma busca de equilíbrio entre o que a escola gostaria e aquilo que eu me propunha a oferecer. Fomos estabelecendo um diálogo que atualmente tem as seguintes bases: resultados finais somente são apresentados na medida em que é possível e necessário de se desenvolvê-los com as turmas; não usamos mais o “caderno de artes”; as aulas têm adesão de todos os alunos; os pais entendem e apóiam a presença das aulas de teatro na escola; a direção respeita as particularidades das aulas, colaborando, inclusive, com a inserção de propostas que incentivem a apreciação teatral, como o projeto *Teatro na Escola*¹³, em que pelo menos uma vez a cada semestre os alunos vão ao teatro ou o teatro vai até a escola.

Esse período (2008/2013) foi e tem sido de grande interferência na minha formação. O *Coletivo Teatro da Margem* (CTM) é um grupo que surgiu em 2007 dentro do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) sob coordenação e direção de Narciso Telles¹⁴. Composto por alunos e egressos do referido curso e do curso de Artes Visuais, o CTM se propõe a investigar a partir dos *viewpoints* uma linguagem performática da cena, abrindo suas percepções justamente para as teatralidades que emergem da cena contemporânea.

Em contato com essa investigação, percebi o quão restrito eu havia fundamentado minha visão acerca da linguagem teatral. Os *viewpoints*, os espetáculos e as performances que surgiram a partir dessa prática junto ao grupo permitiram que eu, enquanto atriz, fosse descobrindo outras formas de experenciar a utilização dos elementos da cena (espaço, texto, ator, espectador e etc.). Mesmo que de forma gradativa - pois iniciei meu trabalho no grupo um ano após a estréia do 1º espetáculo (*Canoeiros da Alma*) – eu tentava entender durante a montagem do 2º espetáculo (*A Saga no Sertão da Farinha Podre*) como o processo criativo ocorreria por meio dos conceitos dos *viewpoints*.

Existe, ao longo dos processos de criação dos espetáculos do *Coletivo Teatro da Margem*, uma organização que permite a criação, a composição, e a [trans]Formação, segundo o próprio diretor do grupo, Narciso Telles (2010). Portanto, trata-se, primeiramente, de iniciar uma investigação prática dos próprios *viewpoints* e, em seguida, levantar elementos e materiais seja por meio de uma vivência (no caso do espetáculo *Canoeiros da Alma*) ou de

¹³ O projeto começou a acontecer no 1º semestre de 2012 e tem a proposta de que pelo menos uma vez a cada semestre os alunos vão ao teatro ou o teatro vai até a escola. Os alunos assistiram aos espetáculos *Rapunzel*, *Aladim e a lâmpada maravilhosa* e *Simbá, o marujo* do Grupo *Trupe de Truões*. O grupo é ponto de cultura na cidade de Uberlândia/MG e possui uma pesquisa entorno do teatro infantil e infanto-juvenil.

¹⁴ Professor do curso de Teatro e do Programa de pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

uma pesquisa história (como a do espetáculo *A Saga no Sertão da Farinha Podre*) que fomentem a criação.

Com elementos levantados e a investigação iniciada, o CTM avança no sentido de organizar, por meio das composições, a criação. Tal material precisa ser escolhido, selecionado e re-elaborado em uma perspectiva de se apropriar enquanto jogo, cena ou ato performativo do processo criativo. Isso ocorre também pelo olhar externo (diretor, professor, encenador) que propõe a “lista de ingredientes” para que por meio dela seja possível articular as ideias particulares dos atuantes com aquilo que lhe é solicitado por meio da interferência do outro.

Após as composições, têm-se um material previamente organizado e que será utilizado de modo que as estruturas dessas curtas cenas norteiem a criação. Por meio das composições torna-se possível visualizar para onde a criação está sendo direcionada, como articulá-las entre si e como torná-las potencializadores de teatralidades. Desse modo, os atuantes podem enxergar as transformações das ações, dos elementos e dos materiais, e consecutivamente do seu próprio olhar acerca da cena.

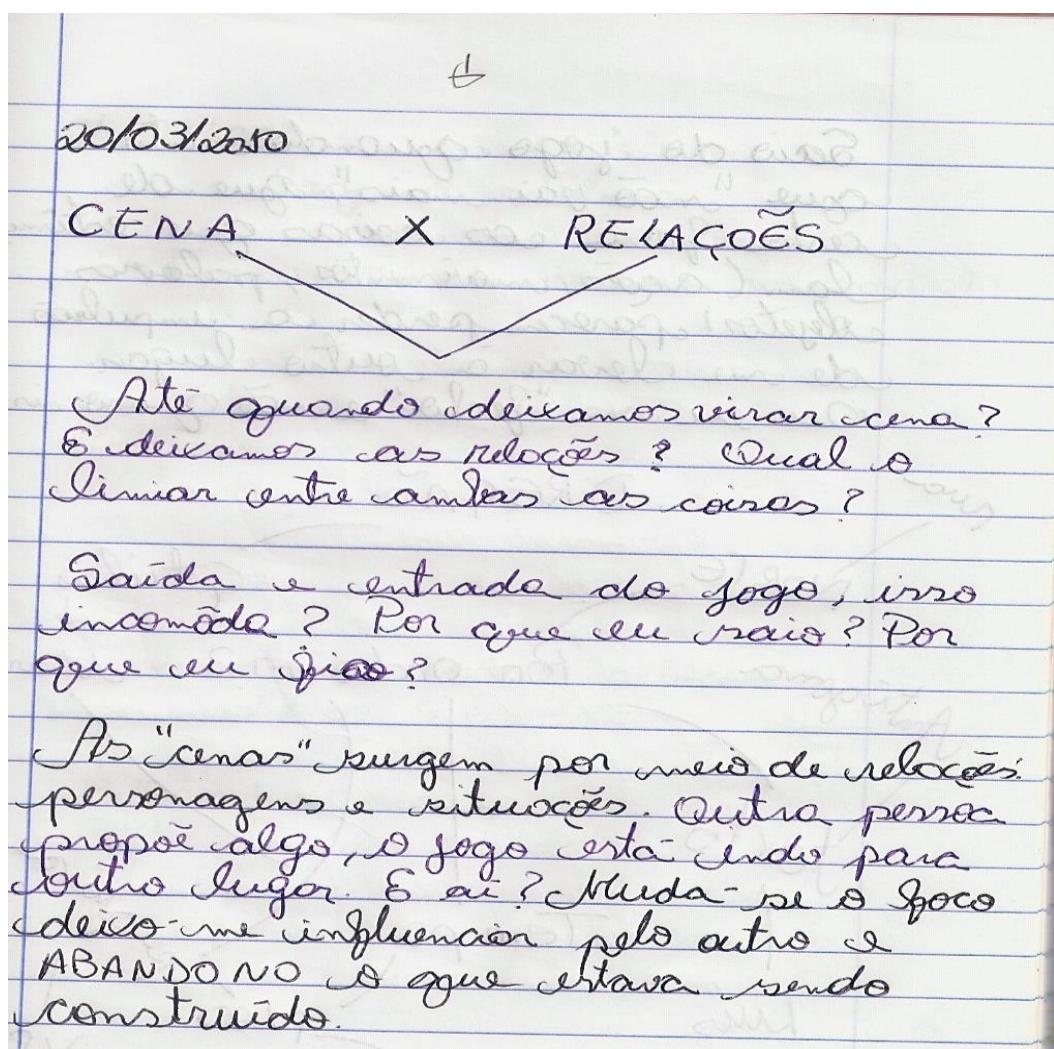


Figura 18: Relato presente em um caderno de anotações do Coletivo Teatro da Margem.



Figura 19 e 20: Processo criativo do *Coletivo Teatro da Margem*. Espetáculo *A Saga no Sertão da Farinha Podre* (Open viewpoints (2010/2011).

O *Coletivo Teatro da Margem* passou a ser um lugar onde eu matinha minhas práticas e investigações artísticas, contribuindo, assim, para uma formação que direcionava e ampliava a minha visão acerca do teatro. Na Escola Criativa, eu encontrava o espaço para fomentar tais práticas artísticas por meio da minha prática docente. Assim, na escola, passei a ter momentos de experimentação e de formação contínua enquanto artista e docente, que me permitiam vivenciar as minhas primeiras inserções no campo da educação. Por isso, muitas questões em torno da prática pedagógica foram emergindo: o entendimento do funcionamento da escola, a busca por suscitar nos alunos o interesse e a motivação em participarem das aulas, a dificuldade de lidar com a relação processo/produto dentro do espaço escolar, o que ensinar e de que forma fazer isso.

As mudanças e a descobertas de algumas possibilidades aconteceram gradualmente, principalmente pela minha permanência contínua nessa mesma escola, que permitiu criar outros parâmetros de percepção acerca da presença do teatro nesse espaço. De 2008 até o atual momento, a escola foi se apropriando desses movimentos que a princípio podem parecer transgressores - talvez de fato o sejam-, pois mobilizam situações e inquietações que normalmente são extracotidianas as escolas: corpos se movimentando, “barulhos”, alterações no espaço fisco e etc.

É nesse contexto que eu me propus a investigar os *viewpoints* e os aspectos das *teatralidades contemporâneas* no espaço escolar. Acredito ser fundamental entender esse lugar de onde estou discutindo questões referentes ao ensinar e aprender teatro, pois tais mudanças no pensamento e comportamento da comunidade escolar refletiram diretamente na minha prática docente. Eu descobria os prazeres e dificuldades de se estar na sala de aula, ao passo que as práticas junto ao CTM me despertavam questionamentos acerca daquilo que eu

estava considerando como constituinte do processo de ensinar e fazer teatro. Como as práticas artísticas do *Coletivo Teatro da Margem* afetavam as minhas práticas artísticas e pedagógicas dentro da escola?

Há quem afirme, como a pesquisadora, atriz e professora Nara Keiserman (2011), que todo docente é um artista, visto que o dar aula por si só implica em uma atitude performática. Porém existem formas mais incisivas em que o fazer artístico pode afetar o fazer pedagógico, como, por exemplo, na escolha feita por mim, de experimentar junto a um grupo de alunos os conceitos e processos utilizados no CTM. Talvez de uma maneira um pouco esparsa, essa visão acerca do teatro investigada pelo grupo *Coletivo Teatro da Margem* já se manifestava durante as aulas, mas me interessava de fato, compartilhar com meus alunos o que eu mesma vinha descobrindo enquanto possibilidade diante da cena contemporânea.

O encontro do meu “eu artístico” com meu “eu docente” começou a ser possível quando eu mesma percebi que minhas ações na sala de aula estavam em conflito com o que eu fazia junto ao *Coletivo Teatro da Margem*. Acredito que minha percepção provém do constante exercício da docência que sempre ocorreu sem afastamento das práticas artísticas. Ainda hoje não consegui fazer o caminho inverso, deixar que minha prática artística seja afetada de maneira tão intensa pela docente, ou seja, encontrar um equilíbrio que me torne capaz de experienciar essas distintas práticas em consonância de uma com a outra.

Os *viewpoints* foram o caminho encontrado pelo *Coletivo Teatro da Margem* na busca de processos criativos, cujas características se tornaram eminentes: a reapropriação do espaço; uma estrutura fragmentada na construção de cenas; o ator não somente como intérprete, mas também como criador do processo e a dramaturgia construída ao longo do processo criativo, não sendo a mesma a direcionadora, mas parte constituinte do fazer teatral, juntamente com todos os outros elementos. O que eu experenciava como artista caberia na escola? De que jeito essas práticas entram e ocupam o espaço escolar?

Esse possível diálogo entre as práticas artísticas e pedagógicas somente se tornou possível porque eu me coloquei como artista dentro do espaço escolar, deixando as práticas se interferirem enquanto proposta metodológica, apropriando-me das *noções* teatrais para estabelecer a relação de ensino/aprendizagem. Desse modo, não havia outra forma, eu teria que efetivamente encaminhar as aulas para um lugar novo e desconhecido por todos nós.

O que facilitou a inserção de outro pensamento sobre as teatralidades na escola foi o fato de eu desenvolver uma prática contínua no mesmo espaço. Isso permitiu que ocorresse um aprendizado que Féral (2009) discute como algo que não passa somente pela pedagogia, mas também pelo convívio com encenadores ou, nesse caso, com o mesmo professor de

teatro. Há alguns anos em contato com a minha maneira de ensinar, aprender, criar e experienciar os processos criativos, não havia dúvidas de que os alunos vinham apreendendo, aos poucos, a assimilar o modo como eu penso e faço teatro e, consequentemente, familiarizando-se e absorvendo tal entendimento.

A escola, ao ser colocada diante de um novo pensamento acerca do ensino das artes, - o que, nesse caso, deu-se pela presença do teatro – percebe que tal relação envolve também o sensível, o corpo, o movimento, a expressão, a conscientização e a re-elaboração de situações por meio de signos. Assim, o espaço escolar viabiliza que os alunos absorvam a pedagogia proposta pelo professor e, juntamente com ela, tornem o aprendizado cotidiano em apreensão estética. Os alunos/atuantes foram adquirindo por meio desse convívio uma formação vinculada às didáticas e metodologias que eu propunha. Há uma formação acerca da visão que cada um tem sobre fazer e assistir teatro. O professor a mantém e reforça ou tem a possibilidade de ampliá-la, de expandi-la para além de suas próprias restrições e referências. “Todo encenador cuja estética é distintiva acaba moldando o ator à sua medida” (Féral, 2009, p. 257), ou seja, o professor ensina a partir da visão que ele mesmo tem do seu fazer teatral, assim, como docente, inevitavelmente haverá resquícios de suas encenações, performances, direções e atuações.

Diversos encenadores como Artaud, Grotowski, Stanislavski, Barba, Brecht, Meyerhold e Brook, cada um a seu tempo, estiveram elaborando visões sobre o fazer teatral, não somente artístico, mas de caráter pedagógico, pois pressupunham uma formação contínua de atores na medida em que eles próprios também encontravam outros prismas em relação ao teatro. À medida que esse convívio entre atores e encenadores era intensificado pela convivência, os atores absorviam também essa nova visão de teatro e juntamente com ela as possibilidades didáticas para a execução de tal visão.

Muitos dos diretores responsáveis pelas grandes transformações teatrais do último século, tais como Stanislavski, Grotowski ou Barba de certa forma foram também pedagogos. De modo radical eles sempre associaram a depuração de sua arte ao desenvolvimento pessoal daqueles que a praticam. Para eles a superação de si mesmo se coloca como uma meta inseparável da realização de um teatro que transcenda os códigos já consagrados. Preceitos de caráter ético sempre acompanharam seu projeto de renovação teatral. (Pupo: 2001)

O espetáculo *Memórias Em Quedas*, resultado artístico dessa pesquisa, é o exemplo evidente dessa relação em que o pensamento do artista afeta e intervém diretamente no processo criativo docente. Bem como nos trabalhos do CTM, o espetáculo *Memórias Em Quedas* traz uma estrutura fragmentada, ou seja, cenas construídas individualmente, sendo unidas por aquilo que Bogart (2005) define como Peça-mundo ou Mundo da Peça. Além

disso, uma dramaturgia criada juntamente com os alunos/atuantes, a utilização do espaço de forma não-convencional (palco italiano) e alunos/atuantes se colocando em cena por meio da presença, sendo os personagens figuras transitórias no espetáculo.



Figura 21: Apresentação dos alunos do 8º ano. Espetáculo Memórias *Em Quedas* (2011)



Figura 22: Apresentação do *Coletivo Teatro da Margem*. Espetáculo *Canoeiros da Alma* (2010)



Figura 23: Apresentação dos alunos do 8º ano. Espetáculo Memórias *Em Quedas* (2011)

Nas fotos acima vemos a semelhança de proximidade entre o público e os atuantes dos dois espetáculos, a constante variação na utilização do espaço (a disposição que os atuantes estão em cena), a força que possuem as formas e movimentos corporais para se construir as cenas. Além disso, são espetáculos que deixam margem a várias leituras e interpretações por parte dos espectadores, permitindo, assim, que cada um elabore de maneiras variadas as teatralidades presentes.

Esse vínculo entre prática docente e práticas artísticas interfere diretamente no ensino e na aprendizagem que os professores de teatro estão propondo dentro das escolas. Passamos, portanto, por três pontos essenciais para se pensar na atuação de professores, cujas ações têm determinado o que se leva de teatro para as escolas: no que atualmente consistem as abordagens de ensino/aprendizagem em teatro nas escolas; como a formação de artistas /docentes contribui em suas intervenções junto ao espaço escolar e como é possível o diálogo entre essas práticas.

No Brasil, a relação entre pedagogia e o teatro acompanha o processo histórico do país desde quando a linguagem foi usada como forma de catequização. O que está mudando são as formas de se pensar na pedagogia teatral também enquanto fazer artístico no espaço escolar.

Ainda é comum nas escolas um tipo de entendimento do ensino de teatro que é totalmente de ordem festiva e comemorativa.

A partir da LDB (Lei de Diretrizes e bases) lei nº 9394/96, que legitima o ensino de arte na escola, tem-se o reconhecimento do ensino das artes como área de conhecimento. Porém, os desdobramentos disso são muitas vezes contextuais, ou seja, dependem da maneira como cada escola em particular lida com a presença desses profissionais no seu âmbito. Dependem, portanto, da configuração de cada instituição (pais, alunos, direção) e do modo com que os próprios professores vão construindo suas práticas nas escolas.

André (2007) questiona justamente a regulamentação do ensino por essa lei e pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) Artes. A pesquisadora aponta que o acesso às leis torna o ensino de artes apenas promovedor de convívio social, deixando excluídas as possibilidades de experiências estéticas que favoreçam o aprendizado pelo fazer, pelo apreciar e pela relação que a arte constrói com a própria sociedade, seja de maneira transgressora, crítica ou dialogal.

É claro que os princípios de convívio naturalmente constituem toda e qualquer aula de teatro, mas é fato que a finalidade não é exclusivamente de valorizar essas questões, pois estas também são inerentes às aulas de matemática, português e etc., ou seja, é algo que perpassa o ambiente escolar, sendo, portanto, de responsabilidade de todos que ali se encontram. Mas o contato com o teatro pode, na verdade, ir na contramão do que de fato as escolas esperam que essa aula seja: nada de alunos sentados em carteiras; o silêncio pode estar ausente do processo; pode haver reapropriação do espaço (carteiras, mesas, paredes); pode-se trabalhar o entendimento da necessidade de se ultrapassar as regras e haver valorização da liberdade de movimento (andar, correr e encostar-se ao outro). Por que ensinar teatro nas escolas às vezes me parece algo contraditório?

A resposta para o questionamento anterior sobre as mudanças causadas na escola com a presença do teatro não é precisamente única, mas é o que nos parece tornar tal prática inviável. São variáveis as condições que a escola brasileira se encontra atualmente, porém, é comum observar no cotidiano escolar a ausência de experiências estéticas. Os problemas das escolas são tanto a nível estrutural, como social e cultural, porém nos detenhamos aqui a responder tal questão a partir da discussão de um ponto comum às escolas brasileiras, e que está relacionado diretamente com a forma de viabilizar o ensino/aprendizagem em teatro: o caráter antiestético das instituições de ensino em educação básica.

Lembro-me agora de ler *O tapete das amendoeiras*, uma discussão levantada por Soares (2010) exatamente sobre o quanto as escolas tem estado anestesiadas diante do fazer e

do apreciar artístico. A professora Carmela Soares relata nesse texto a experiência de um grupo de alunos junto às folhas de uma amendoeira que cobria o pátio da escola.

Por parte da direção e das responsáveis pela limpeza, tais folhas suscitavam reclamações pela “sujeira” causada no pátio. A professora juntamente com os alunos se propõe a incorporar tal evento em uma de suas aulas, colocando as folhas das amendoeiras em situação de jogo, dando-lhes outro significado junto aos aspectos de uma possível teatralidade a ser descoberta.

Nesse caso, como na maioria de tantas outras situações, em que se encontram formas de dialogar e aproximar o espaço escolar com as próprias aulas de teatro, a interferência se dá pela visão do professor acerca dos signos e dos elementos cotidianos que podem construir a teatralidade. Porém esse olhar docente é muitas vezes reflexo de um pensamento artístico voltado para a efemeridade da utilização e relação dos elementos cênicos. O espaço – elemento modificado pelas folhas das amendoeiras e em seguida pelos alunos – tornou-se o ponto de partida para uma experiência na qual o foco era modificar o contexto real pela ação em jogo.

O professor de teatro enquanto proponente de uma ação viabiliza por meio de suas percepções teatrais uma interferência na realidade e os alunos experimentam e encontram relações físicas, sensórias e imagéticas em situações que aparentemente não possuem nenhuma teatralidade. Acredito que esse tipo de relação com o ensinar é encontrado por professores que se colocam como artistas-docentes no espaço escolar, pois essa não é somente uma atitude pedagógica, ela também permite uma intervenção artística (dos alunos e do professor), que criam outras expressões, outros sentimentos e sensações para re-elaborar aquele contexto cotidiano.

Segundo Soares (2010) trata-se de “desenvolver um olhar intencionado, o *olhar consciente* sobre as formas no espaço, ampliando a experiência sensível dos alunos (...). A forma como se deu a utilização dos conceitos dos *viewpoints* na escola (mencionada no 1º capítulo) direcionou para uma visão de teatro muito desconhecida pelos alunos/atuantes. Somente foi possível inseri-la porque o meu olhar sobre esse o contexto, a visão de teatro e a relação de ensino/aprendizagem foram modificadas pelas experiências artísticas pelas quais eu perpassava.

Houve uma aula em que a proposta foi passar um vídeo discutindo o *Coletivo Teatro da Margem*, seus trabalhos, especialmente, o processo criativo do espetáculo *A Saga no Sertão da Farinha Podre*. O intuito era de aproximar o grupo de alunos/atuantes envolvidos na pesquisa do meu contexto artístico. Em seguida fizemos uma conversa, na qual eu via

claramente o quanto significativo havia sido para a turma visualizar que o que estávamos fazendo de fato acontecia também com outro grupo de pessoas em outro lugar.

Plano de aula 29/06/2011

6

- Levar power Point com apresentações sobre o Coletivo Teatro das Margens e seus trabalhos.
- Peidi para escreverem em suas folhas palavras sobre o que eles viram durante a apresentação do power point.

A aula teve que ser mais rápida do que eu esperava porque estava comente que é hora de férias. Tive que "entregar" o conteúdo e alguns raros ficaram para trás.

Fui falando sobre o que é quem é o CTM. Mostrando fotos de diversos momentos do grupo: ensaios do "Soga", fotos do "Canelões", processos de criação. Explicando como se dava isso, por meio dos UP's e etc.

Alguns ficaram atentos a tempo todo, fazendo perguntas sobre como fazer "aquilo" virar cena, ou seja, o processo criativo do TEATRO, ainda bem vinculado à teoria, menos abstrato (segundo alguns deles).

Chamava atenção também imagens que indicavam algo ou ali mesmo uma certa subversão, como uma foto em que o CTM está "todo" em cima do ponto de ônibus.

credeal

Figura 24: Relato do meu Diário de Bordo. Dia: 29/06/2011

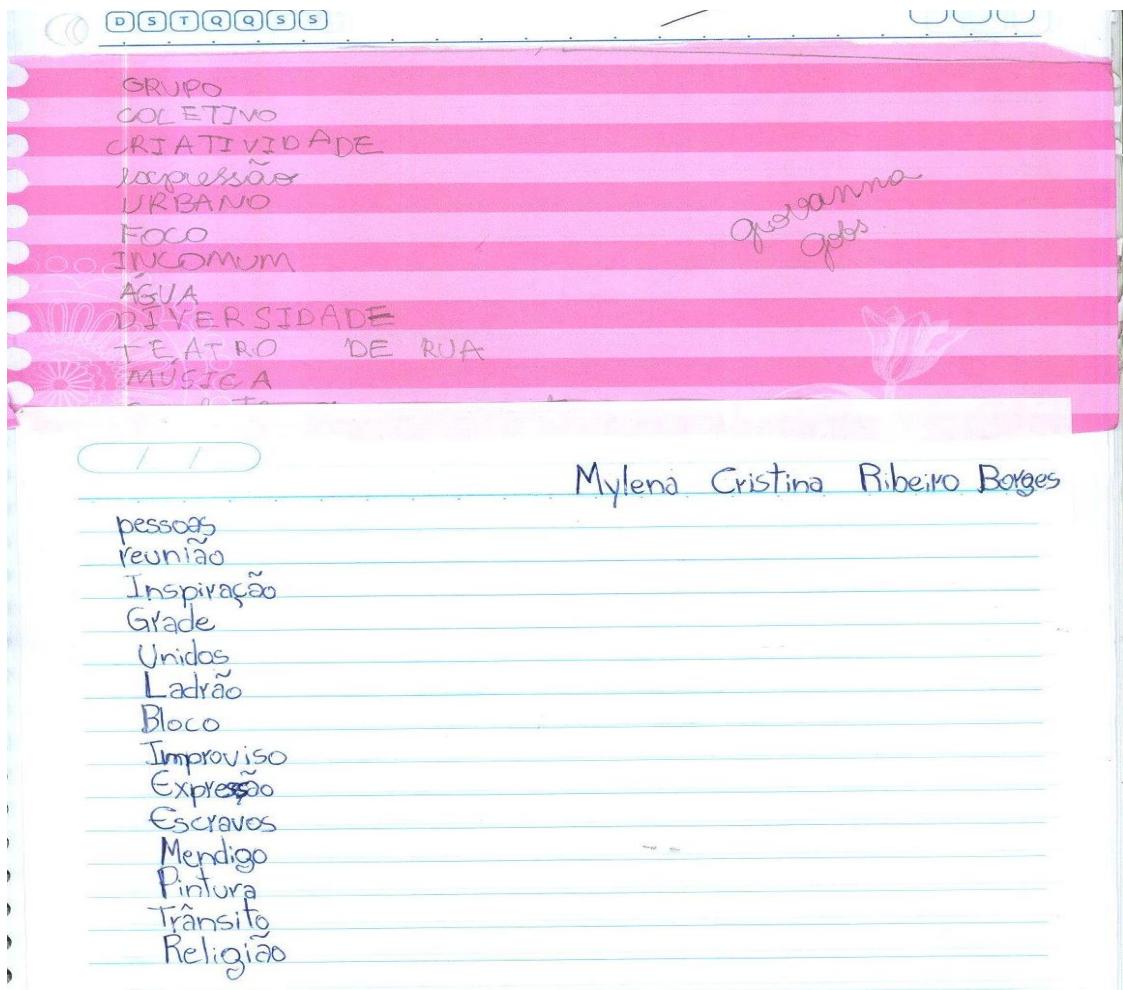


Figura 25: Relato do Diário de Bordo dos alunos. Dia: 29/06/2011

O trabalho para o desenvolvimento desse olhar do professor também o coloca enquanto artista, ou seja, na função de assumir outros papéis, principalmente de encenador e/ou diretor durante as aulas. Nesse papel o professor cria condições para que os alunos/atuantes estejam aptos a lidarem com outras formas de construção da linguagem teatral. É o que Soares (2010) nomeia como “atitude lúdica do professor”, ou seja, essa capacidade do professor em construir nos momentos efêmeros da sala de aula oportunidades de redimensionar o espaço, os movimentos, as ações, os pensamentos, os objetos, os corpos e as palavras, para vislumbrar traços e fragmentos de teatralidade.

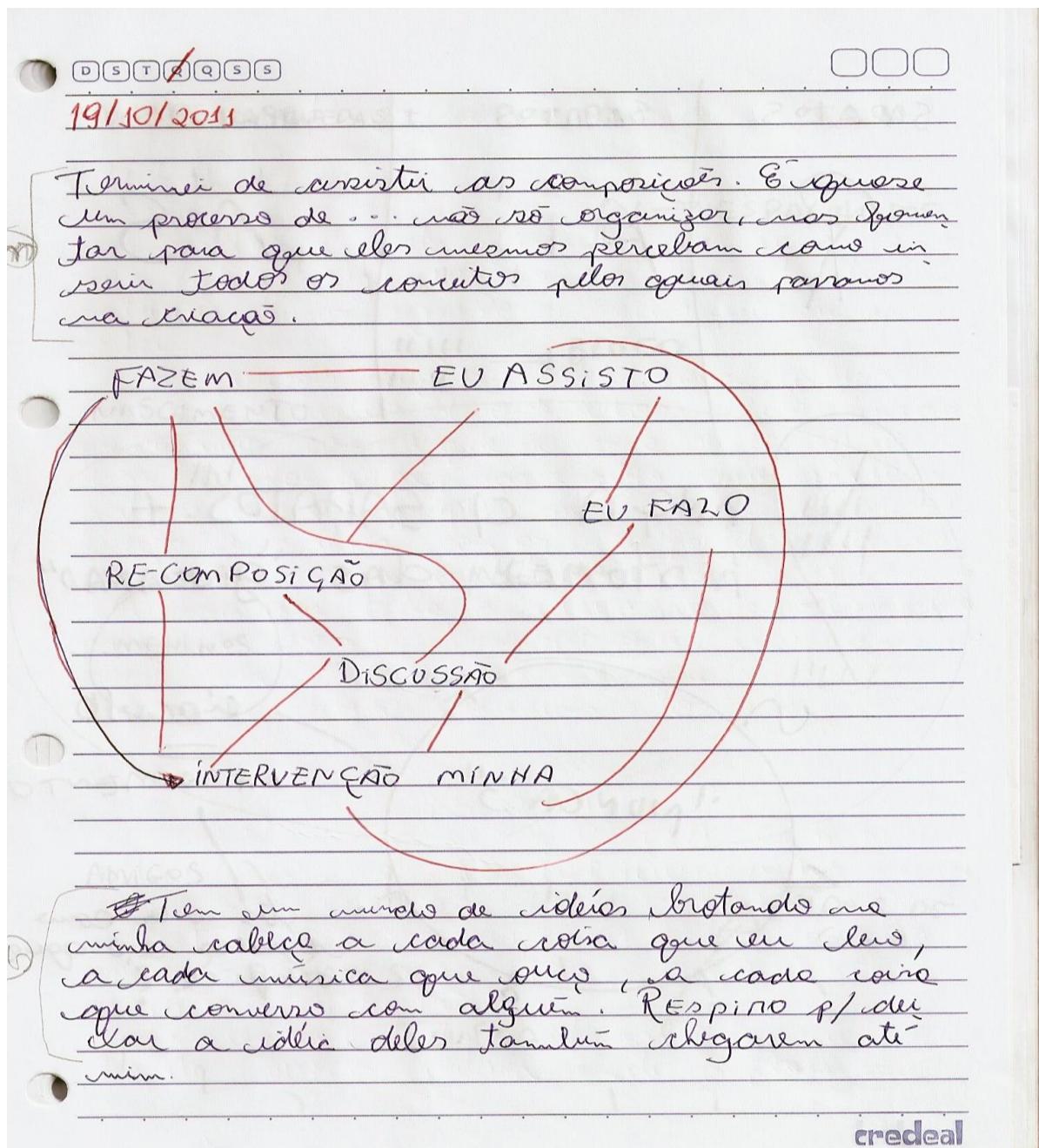


Figura 26: Relato do meu Diário de Bordo. Dia: 19/10/2011.

Houve dois momentos no processo de criação do espetáculo *Memórias Em Quedas* em que foi importante eu ter esse olhar: o primeiro se refere ao momento de experimentarmos improvisações livres (*open viewpoints*) os temas norteadores de cada cena: Nascimento, Tombos e Quedas, Sapatos, Acidentes Domésticos e Férias. Ao observar essas improvisações eu tentava perceber o que daquele exercício poderia posteriormente ser aproveitado nas composições. Em seguida, nas próprias composições, meu olhar era direcionado para a seleção de imagens, ações, formas e objetos – já levantados no *open viewpoints* – afim de que

não se perdessem, e assim, fossem trazidos pelos alunos/atuantes durante a elaboração da composição.

Era preciso selecionar, organizar, aproveitar todo o material levantado pelos alunos/atuantes e do qual eu me dispunha para chegarmos ao resultado daquele processo. Nesse sentido, exercia nesse momento, o papel que para mim era o mais cruel, o de excluir, descartar material e muitas vezes propor outros elementos para que as composições de fato se constituíssem como cenas, colocando também o meu olhar, muitas vezes, repleto de critérios e distinções acerca da qualidade estética das cenas.

07/10/2015

Sum. Hoje é sexta-feira dia das aulas. Pequenos horários seguidos do prof. de matemática e português. Fizemos seguindo o roteiro que eu apresentei.

As composições surgiram de maneira confusa, com os elementos desordenados, muito racional, preocupados com o que a gente dizia. Não... isso não foi geral, mas é algo que ainda pertence a esse grupo e que infelizmente nesse encontro a prática com os viewpoints não descontruiu esse pensamento lógico e cartesiano.

Por mais que tente o roteiro, ainda é raro para mim errar intervenções que fazem mais cenas. Existe uma triacão deles, mas que muitas vezes expressa de ~~modo~~ diretos desvios e incisivos.

ISSO AS NEZES ME DEIXA COM MEDO
MEDO QUE O RESULTADO NÃO SEJA
ALGO VINDO DA VONTADE DELES
- INTERESSE - . QUE A PEGA mundo
NÃO OS ALIMENTE CEMICAMENTE,
IMAGETICAMENTE.

Eles levaram todo material que eu pedi:
Rapatas, bonecas, cutana e até amplificador

credeal

Diante de tantos impasses e crises que a escola enfrenta no sistema educacional brasileiro, o olhar do professor artista-docente abre uma fresta para que os alunos possam reconhecer, muitas vezes, em pequenas situações, a possibilidade de explorar diferentes

relações com o próprio espaço escolar, tornando-o um lugar de experiências concretas que direcionam o ensino e o aprendizado estético.

Pensando em questionar as impossibilidades de experiências estéticas no espaço escolar, a professora Carminda Mendes André no texto *Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola* sublinha a necessidade de repensar o espaço e as ações dentro da escola, de modo a tornar plausível o encontro dessas “brechas”, que permitem o surgimento de práticas, para que as posturas da escola (cronogramas, planos de ensino, festividades) não impeçam a efetivação de experiências que de fato sejam artísticas e pedagógicas.

André encontra no teatro pós-dramático o respaldo para “criar temporalidades para o exercício da subjetividade” (André, 2008, p. 133), ou seja, para encontrar e reinventar formas que permitam aos alunos experenciar situações estéticas dentro das instituições escolares. A primeira dessas formas que emergem da proposta do teatro pós-dramático - que possuem muitos dos aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas*- seria por meio de procedimentos que se mantém por uma estrutura aberta, por exemplo, as performances.

As performances oferecem ao aluno a responsabilidade de se apropriar como parte constituinte do evento artístico, pois a proposição é individual e efêmera diante de um público. Ou ainda, os alunos podem estar nessa experiência invertendo os papéis, ou seja, enquanto público. Nesse papel, os alunos têm, assim como o artista, uma participação efetiva para ler e interpretar os signos presentes, criando para si modos particulares acerca de seus entendimentos das *teatralidades contemporâneas*, que transita na relação entre os artistas, o público e o espaço.

Ensinar não é adaptar o sujeito às condições já encontradas, mas delas se utilizar a seu favor; nem é mostrar resultados de situações passadas, já dominadas; ensinar é agir nas necessidades imediatas do aprendizado, inventando estratégias para a luta em produzir conhecimento que lhe permitirá adquirir o que lhe falta. Por essa via de análise, pode-se dizer que *aprender*, longe de ser informar-se, acumular ou formar alguém, é revelar necessidades e carências já existentes. (Soares, 2008, p. 138)

O teatro pós-dramático seria, portanto, uma das visões da contemporaneidade acerca da linguagem teatral que poderia aproximar o ensino/aprendizagem da realidade atual das escolas brasileiras, no que se refere aos comportamentos antiestéticos, que dificultam a inserção e a permanência do ato artístico.

A professora e pesquisadora Maria Lúcia Pupo, (2001) nos alerta que o que é questionável não é a importância do teatro na formação de indivíduos, pois os questionamentos precisam girar em torno do que dessa relação entre arte e pedagogia têm-se agregado ao teatro em seus tantos contextos. Ainda se alimenta a ideia de que a arte seja feita somente por determinadas pessoas, num caráter de dom, que menospreza totalmente a

amplitude do fazer teatral. Estarão as escolas e o ensino de teatro solicitando outras formas de se relacionar com a formação de indivíduos através do ensino/aprendizagem?

Não há dúvida de que realmente a realidade atual das escolas insurja por práticas contemporâneas de ensino/aprendizagem em teatro. A professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos traz um panorama sobre as abordagens do ensino/aprendizagem em teatro dividindo em três grupos distintos os procedimentos adotados pelas escolas no que se refere a práticas artísticas e pedagógicas. No primeiro grupo tem-se o que Bertoni (2012) classifica como *Teatro Escolar e do Método Dramático*¹⁵, no segundo estão as abordagens do *Drama Criativo*¹⁶ e em terceiro as abordagens referentes aos *Jogos Teatrais* e do *Jogo Dramático*. Esses três grupos explicitam de maneira geral como tem se dado os procedimentos envolvendo o ensino de teatro no decorrer dos tempos, que vai desde um pensamento tradicional, centrado nos conhecimentos prévios do professor, até a elaboração de propostas que se constituem enquanto formas contemporâneas de ensino/aprendizagem em teatro, tais como as mencionadas no terceiro grupo.

Interessa-nos aqui enfatizar tais abordagens referentes ao terceiro grupo proposto pela pesquisadora, os *Jogos Teatrais* e o *Jogo Dramático*, justamente pela visão acerca de um teatro presente na contemporaneidade e que, por isso, traz de alguma forma resquícios dos aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas*.

Tal abordagem considera as características do momento contemporâneo que estamos evidenciando: trata-se do que Féral (2009) considera como estímulo principal para que ocorram mudanças nas propostas pedagógicas, isto é, a “vontade de reformular o teatro”. Quando o professor mantém propostas didáticas, metodologias e processos que ampliam as possibilidades de proposições para os elementos da cena, permitem-se que os alunos também aprendam a construir diferentes leituras e visões acerca das teatralidades que os circundam.

Nesse grupo eu inseriria também a prática dos *viewpoints*, pois assim como as outras duas abordagens (*Jogo Teatral* e *Jogo Dramático*), a busca está centrada em um entendimento de ensino/aprendizagem que visa experiências estéticas que valorizam tanto o processo, como o produto; do professor enquanto artista-docente capaz de repensar o ensino a partir de suas

¹⁵ O *Teatro Escolar* discutido por Bertoni (2012) identifica as práticas cujo objetivo central são os produtos finais. Tais resultados são concebidos por meio de textos literários, nos quais o processo é totalmente determinado pelo professor, sem participação efetiva dos alunos. O *Método Dramático* compreende no uso do teatro enquanto ferramenta para outras disciplinas. Os professores envolvidos não são aptos a proporcionar tal experiência aos alunos, tornando o processo, muitas vezes, desprazeroso e sem propiciar nenhuma orientação acerca da elaboração e construção dos signos do teatro.

¹⁶ O *Drama Criativo* surge com intuito de valorização do processo e não do produto final. Pensamento pertencente às ideias da Escola Nova, cuja proposta era centrada na liberdade e na experiência espontânea da criança.

práticas artísticas; da consideração dos alunos/atuantes enquanto propositores mediante a criação e da necessidade de ampliar a visão restrita de um teatro centrado não somente na utilização convencional do espaço (palco italiano), do texto (como central e norteador do processo), da posição ocupada pelo ator (centralizado somente na construção de personagens) e do espectador (passivo e receptivo às proposições estéticas).

Cada uma dessas abordagens (*Jogos Teatrais, Jogo Dramático* e os *Viewpoints*) está voltada para procedimentos de caráter improvisacional, ficando a critério do professor as formas de proposição que suscitem e encaminhem o aprendizado estético considerando as questões eminentemente particulares a cada grupo. Todas as abordagens desse grupo possuem pré-estruturados jogos e exercícios referentes às suas propostas. O que as difere enquanto potencializadoras do fazer teatral é a forma de articulação dessas práticas com os aspectos referentes ao teatro na contemporaneidade.

Atualmente o ensino do teatro traz reflexos com a presença de parâmetros que reforçam as mudanças desse outro momento em qual a sociedade está inserida. A característica do inacabado e do efêmero se reverbera também nas práticas dentro da escola, muitas vezes, não pela proposta de professores, mas pela própria forma dos alunos se relacionarem uns com os outros, com o próprio espaço escolar e na forma de dialogarem com os elementos do teatro (formas, gestos, espaço, tempo, movimento, ações, imagens).

Ao contrário do que eu pensara até então, a escola, em partes, não está isolada desse processo de instauração da contemporaneidade. A partir do contato e da convivência constante com os adolescentes, eu percebo que a formação desses alunos desenvolve-se a partir das características que são muito peculiares à referente época, e que se manifestam cotidianamente dentro do próprio espaço escolar: a utilização constante de tecnologias; o acesso fácil a mídias eletrônicas (computadores, ipodes, tablets e aparelhos celulares); a aptidão para fazerem muitas atividades ao mesmo tempo; a latente vontade de subversão da ordem e a capacidade de argumentação e questionamentos sobre diferentes assuntos e temas.

Soares (2010) aponta em sua experiência os traços de teatralidade que estão presentes na sala de aula, mesmo que, em sua maioria, não tenham contornos claros, precisos e definidos enquanto estética teatral, essas produções têm singelas expressões que, se impulsionadas e encaminhadas, possuem fortemente um caráter de teatralidade. Com isso, pode-se constatar que os próprios aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas* não estão distantes da escola, apenas necessitam de mediação para que possam se sobressair neste contexto que já está previamente modificado pelos indivíduos que ali convivem diariamente.

Mas o sujeito que não exerce seu papel enquanto artista – seja colocando-se enquanto diretor, cenógrafo, iluminador, sonoplasta, ator e etc. no espaço escolar, ou apropriando-se de suas experiências artísticas para ampliar sua prática pedagógica - pode ainda dialogar com as *teatralidades* presentes na contemporaneidade?

Dificilmente, eu diria, porque o diálogo entre esses papéis de artista e docente é extremamente necessário para a construção de outros procedimentos de ensino que dialoguem com o contemporâneo. Logo, se eu não experiencio tais práticas, com que olhar eu as proponho para um grupo de alunos? Eu somente fui capaz de questionar meu fazer docente, porque existia simultaneamente um fazer artístico que me levava a modificar constante minhas ações. Não digo que essa prática artística deva ser necessariamente junto a um mesmo grupo de teatro, pois existem outras formas de se alimentar as práticas artísticas, seja por meio de leituras, de apreciação constante de trabalhos artísticos (dança, teatro, performances) ou trabalho junto a diferentes grupos, ocupando variados papéis, tais como: ator, diretor, cenógrafo e etc.

Eu diria: é preciso questionar constantemente também esse fazer artístico, para encontrar meios de relacioná-lo com as práticas pedagógicas, e não tornar o espaço educacional somente um local de experimentação. A escola deve tornar-se um lugar onde surjam experiências prazerosas que promovam para além do resultado final, processos cuja relevância esteja em construir um ensino de teatro cujos pensamentos, conhecimentos e ações modifiquem o olhar dos alunos/atuantes acerca do teatro e da relação que esse estabelece com a sociedade atual a partir de suas experiências.

O que acontece é que a escola insiste em construir conhecimentos que obedecem a linhas cronológicas, como se os eventos da humanidade se dessem na ordem linear dos fatos, sem reviravoltas, recomeço e fragmentos. Quem na verdade se isola do processo contemporâneo é a escola, que muitas vezes, cria sua pedagogia sem considerar as novas características dos alunos e da sociedade. Como fazer para que os alunos dialoguem com seu próprio tempo em um espaço que muitas vezes se isola da contemporaneidade?

“A teatralidade realiza-se no cotidiano” (Soares, 2010, p.77) de maneira espontânea e inerente, e está presente nos objetos, nos sons e nos corpos. Porém, é preciso incorporá-los enquanto potencializadores do ato criativo. Como? Tendo professores que se coloquem no espaço escolar enquanto artista-docente para que essa seja uma relação que impulsionie os procedimentos de ensino. Consequentemente haverá ampliação das referências dos alunos quanto à leitura e construção de teatralidades que acentuem a não literalidade, mas a capacidade de instaurar a presença no aqui/agora, que dê ao espectador a possibilidade do

olhar sobre o efêmero e que seja capaz de estabelecer o jogo, a relação entre quem faz e quem assiste. E como pode o professor se apropriar de tais aspectos e reelaborá-los enquanto procedimentos pedagógicos e artísticos que contemplam o ensino/aprendizagem em teatro dentro das escolas?

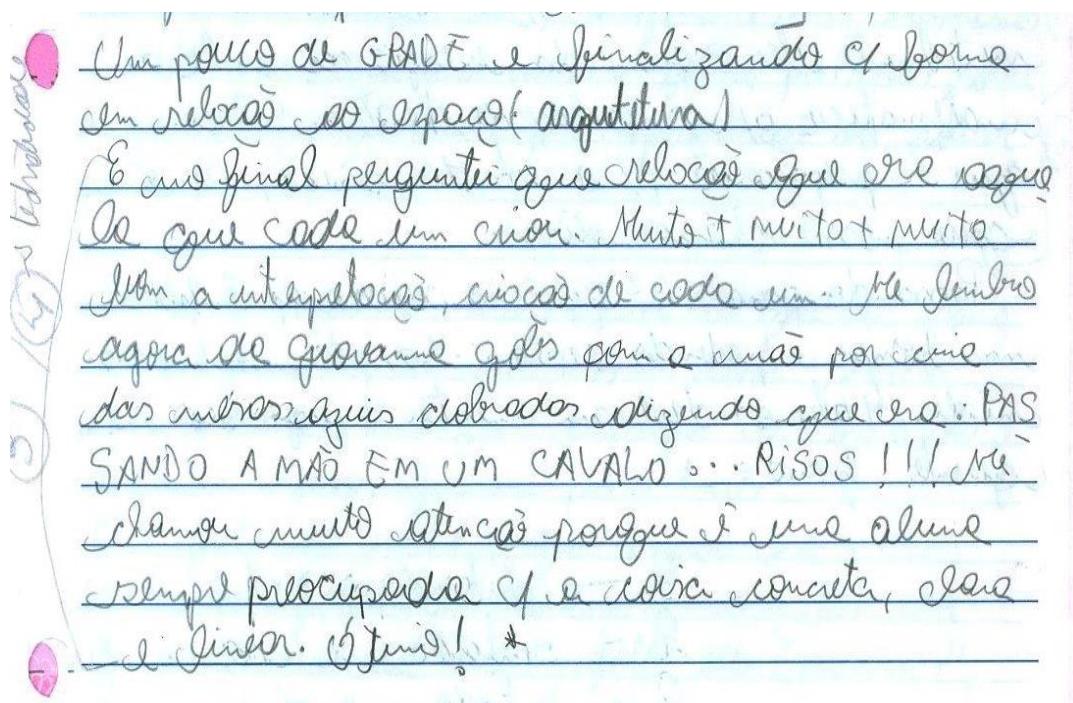


Figura 20. Trecho do meu Diário de Bordo. Dia. 15/06/2011

Pupo (2008) responde a questão acima enfatizando a necessidade de professores estarem próximos das novas visões do teatro, sendo necessário que haja “predisposição para refletir sobre seu alcance” quando tais aspectos são inseridos na educação. Não se trata somente de instituir dentro da escola o tipo de estética que se quer propor, o professor enquanto artista-docente precisa estar apto a dialogar e a levantar questões artísticas sobre a capacidade de criar e ler essa outra visão de teatro.

Maria Lúcia Pupo em seu texto *O pós-dramático e a pedagogia teatral* reflete sobre as práticas dentro das escolas que visam aproximar os aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas* do espaço escolar. A reflexão - assim como a de André (2008) e Soares (2010) - propõe o olhar atento do artista/docente para diminuir o caráter antiestético das escolas. Pupo também se pauta nas ideias levantadas pelo teatro pós-dramático e as direcionam para que haja uma aproximação das práticas artísticas e docentes do professor de teatro.

Por isso, nesse ponto é fundamental pensar que é a formação de artistas-docentes que nos torna professores aptos a inserir o ensino do teatro no espaço escolar considerando uma apreensão contemporânea dos elementos cênicos. A minha formação artística contínua – que

consiste na prática junto ao CTM – permite que eu exerça a atividade docente, trazendo para dentro da escola a visão que eu tenho do teatro atualmente. Uma visão que, segundo os alunos do 8º ano, era “abstrata”, e eu me atreveria a dizer que mais do que abstrata, talvez fosse por eles desconhecida.

Bi, adoro escrever aqui. A aula passada a gente repassou algumas sequências e fizemos algumas modificações.

Particularmente estou gostando da nossa apresentação, antes eu achava que seria muito abstrato mas agora vi o quanto está ficando legal.

Eu e Alves demonstramos a nossa ideia sobre o sapato e depois a Adriana fez com que todas as meninas participassem da cena.

O grupo de férias também mostraram sua apresentação, ficou engraçado, estou bem grande deles imitando um caranquejo!

Enfim, essa aula foi muito produtiva e amanhã não vai esquecer nem o sapato nem a boneca porque estou indo arrumar agora!

Giovanna Góes
25/10/2011

3

Figura 29: Relato do Diário de bordo dos alunos. Dia: 25/10/2011.

Os diferentes lugares por onde minha formação tem perpassado, tornaram-se espaços onde encontro diariamente as interferências possíveis para me perceber enquanto artista-docente, principalmente dentro do espaço escolar. Na verdade tal separação somente existe quando ela é colocada pelo próprio professor de teatro que se considera artista fora da escola e docente dentro da escola, não encontrando meios de relacionar tais práticas.

Heloise Vidor (2010) traz algumas constatações sobre a resistência dos alunos em lidar com a pedagogia dentro do Curso de Teatro. Dentre elas está a dificuldade encontrada pelos professores de teatro em transpor para a escola as práticas vivenciadas ao longo da graduação, a aceitação da carreira de professor enquanto única possibilidade de sobrevivência vinculada ao teatro e a própria dificuldade de entender a relação entre seu papel de artista e docente dentro e fora da escola.

Pergunto-me: Em qual momento da minha vida essas questões fizeram parte das minhas indagações e de que modo eu tento constantemente reelaborá-las na minha prática? Percebo que são questões inevitáveis e, por isso, afetam a relação que o professor construirá com o ensino de teatro nas escolas, ajudando, portanto, também a definir o que vem a ser esse sujeito artista-docente ao qual estamos nos referindo.

Há muitas vezes um pensamento equivocado dos professores acerca do modo com que o teatro vai adentrar no espaço escolar. Há muita expectativa e dificuldade de perceber que as práticas formativas dentro da universidade quando levadas para a sala de aula de uma escola, necessitam ser repensadas e reestruturadas de acordo com esse outro contexto. Não há frustração por isso, tem que haver, na verdade, o entendimento das diferenças quanto às formas de ensino/aprendizagem e que isso não significa colocar um contexto em demérito do outro, é questão do olhar que o professor lança sobre aquele espaço, tentando encontrar nele as potencialidades e não somente as dificuldades – que são muitas, mas que precisam ser questionadas.

Eu entendi imediatamente que estar na escola significava construir uma boa relação com aqueles com quem eu lidaria cotidianamente, os alunos. E para isso, encontrei principalmente nos jogos tradicionais - alguns propostos por Viola Spolin, com os quais eu tive contato durante minha graduação – a “chave” para tornar o fazer teatral uma atividade prazerosa dentro da escola. Ao passo que eu tentava não me frustrar diante dos questionamentos se de fato aquelas propostas eram ou não teatro, e aceitar que seria daquele “brincar” (assim considerado primeiramente pela escola) que emergiria a aproximação com o ato artístico.

A partir disso, é necessária a aceitação de ser professor, mas também de se manter enquanto artista dentro da escola. Esse pensamento faz do professor um artista-docente cujas perspectivas implicam em querer emergencialmente contribuir não somente para a presença do teatro nas escolas, mas também para o modo como o teatro tem permanecido nesse espaço (Em que condições? Orientando por quem? O que se tem ensinado sobre signos, estéticas e conteúdos teatrais?). Uma constatação imediata dessas perguntas Bertoni já nos traz quando afirma que há evidentemente uma “carência de vínculos entre as manifestações teatrais contemporâneas e o teatro praticado na escola” (Bertoni, 2012, p. 58).

E por que há essa carência? Pela própria dificuldade de entender a relação entre seu papel de artista e docente dentro e fora da escola. Há duas formas de pensar como o sujeito artista que também é docente pode interferir nesse espaço escolar: a primeira é através da reflexão de que mesmo dentro do espaço escolar ele continua desenvolvendo suas funções de

diretor, ator, sonoplasta, iluminador e, portanto, ele atua nas escolas visando práticas teatrais que permitem os desdobramentos de suas funções enquanto artista. A segunda forma (que não exclui a primeira) trata do sujeito que incorpora em sua prática docente os procedimentos, os processos criativos e sua forma de fazer e pensar o teatro enquanto artista no seu exercício diário na sala de aula.

Essas duas formas na verdade são complementares, mas aqui são apresentadas de maneira isolada para que o entendimento e a reflexão se dêem de forma a contemplar a leitura. Ressalto, ainda, que uma pode existir com maior predominância sobre a outra e que isso não significa nenhum caráter de qualificação, no sentido de que uma possa ser a melhor, mas sim em caráter de investigação e exploração da relação artista-docente.

Na primeira forma o artista-docente busca possibilidades de experimentar sua atuação como artista de maneira mais determinante, ou seja, busca por processos criativos que sejam dialógicos com as funções que pode exercer. Não é somente um artista com a função de diretor, ele amplia as perspectivas de ensino do teatro afim de que a escola seja um espaço com produções artísticas que valorizem a qualidade quanto à utilização dos demais elementos do teatro (iluminação, figurino, sonoplastia, cenografia) e não a quantidade de produções para atender às demandas escolares:

Na segunda forma, o sujeito artista-docente trabalha a partir de suas reflexões quanto às suas visões de teatro e seus próprios processos, ou seja, ele experiencia o fazer artístico para conseguir levar questões provenientes desse para o trabalho dentro da escola. O ensino parte das suas proposições artísticas, que na escola ganham outra leitura. Tal processo permite a aproximação de teatralidades que circundam a sociedade dentro e fora da escola.

“Professor de arte precisa saber arte, saber ser professor de arte” (Wendt, Denise, 2010). Como nos tornamos professores de teatro? Mais que isso: como nos tornamos professores de teatro que são artistas-docentes? Como afirma Keiserman (2011), fazer teatro não é necessariamente saber ensinar teatro, por isso as formas de atuação dentro da escola podem variar de acordo como cada professor se apropria do seu fazer e o coloca no espaço escolar, mantendo a dimensão do contexto que ele está lidando e tendo clareza do que de fato é importante em termos de conhecimento teatral.

A ideia apontada por Féral, de que é o fazer artístico que consolida as práticas pedagógicas, é totalmente plausível e aplicável ao contexto escolar na medida em que considerarmos que seja pouco provável que um professor de teatro traga para a escola outras proposições acerca do fazer, se o mesmo de alguma forma não as experiencia. Trata-se, portanto, de uma questão de formação constante de sujeito artistas que se apropriam do

espaço escolar por meio de atividades artísticas que dialoguem também com as necessidades pedagógicas daquele âmbito.

Atualmente nos ambientes educacionais faltam formações que passem por uma pedagogia articulada ao pensamento artístico do professor. A proposta é justamente pela não segregação entre artistas e docentes, mas pela intersecção possível entre os papéis, porque ambos são impulsores de novas formas de se pensar, de se criar e se relacionar com visões articuladas principalmente com a contemporaneidade.

Féral deixa evidente que a formação de professores capazes de repensar a pedagogia está totalmente vinculada ao pensamento que estes constroem enquanto artistas, seja em escolas universitárias, escolas livres, ou em grupos de teatro. O que é por ela afirmado é que muitas vezes esses ambientes educacionais não estão preparados para lidarem com novas perspectivas da pedagogia do teatro.

Segundo a professora Biange Cabral (2008) evidencia-se um quadro da relação da formação com as práticas artístico-docentes. Percebe-se que no ensino de teatro nas escolas há uma falta de investimento justamente na formação de professores, que, muitas vezes, parecem desatualizados dos contextos e referências acerca do teatro. Muitos professores não mantêm em suas práticas docentes um vínculo com suas práticas artísticas, ou talvez, elas nem existam, por motivos de origens diversas (mercado de trabalho, situações pessoais, carga excessiva de horas/aula, desinteresse pela prática e etc.). No entanto, essa falta de vínculo com a prática inevitavelmente, com o passar do tempo, confere-lhes uma formação que traz para a pedagogia do teatro uma visão reducionista, pois não há outras experiências se aproximando do contexto escolar, ou até mesmo as velhas experiências, que podem, a seu modo, trazer outra perspectiva acerca do teatro na escola.

Pensando nas questões referentes à minha própria formação em Educação Artística-Habilitação em Artes Cênicas pela UFU (2004/2008), o termo artista-docente me remete primeiramente a um mesmo sujeito que traz imbricado em sua formação ou em sua prática as dualidades, as descobertas e os entraves de ter, no fazer teatral, duas atividades, a priori distintas: a do ser que exerce o papel de artista (ator, diretor, encenador, iluminador, cenógrafo e etc.) e a do ser que é docente, que exerce o papel de manutenção de uma relação com o ensino/aprendizagem, com as institucionalizações provindas dos espaços educacionais.

Ao me colocar no lugar desse sujeito que é artista e docente, percebo que o fio condutor que a priori parece distinguir um papel do outro, parece-me tênue, quase imperceptível. Não tenho dúvidas de que é a minha prática artística junto ao CTM que alimenta e reformula minha prática pedagógica desenvolvida desde 2008, e se aprofunda a

partir dessa pesquisa, fazendo-me repensar que o fazer artístico é essencialmente pedagógico, e que o pedagógico pode ser artístico. O que varia são os contextos, as pessoas e as situações que se distinguem por suas especificidades e, com isso, possibilitam que o teatro esteja presente por um cunho que prioriza em determinados momentos ora o artístico, ora o pedagógico, mas sem desvinculá-los, apenas tratando essas questões como parte do próprio processo teatral.

“Aula cheia de CONCENTRAÇÃO... os roteiristas começaram tentar c/ uma “caça” de “como assim?”, mas logo entendo a locução e logo a maioria conseguia se deslocar pelo espaço c/ maior mobilidade.

“Contar até 10” considero aqui um jogo que já troux alguns pontos dos Vp's - resposta, dia logo, percepções - e como esse é de se esperar a grande “vila” dos adolescentes sempre ATROPELA os botos. Não conseguimos executar por completo mas ficou mais longe do que antes.

Tendo medo da ROTINA, da renovação do DESPRAZER pela aula, MEDO de desencobrir a INCOMPATIBILIDADE dos Vp's na escola. Falo isto porque percebo que as aulas estão cada vez exigindo um novo formato. A questão é “Como trabalhar os conceitos de Vp's? Talvez o jogo teatral fui trabalhado seja entender de modo a aplicá-lo.

Foi visível que ESPREGIAMENTO para aquecer movimento, só se for c/ música e outros estímulos. A música e o bumbo fez esse galera mexer o corpo

credeal

Figura 30: Relato do meu Diário de Bordo. Dia: 02/03/2011

Identifico-me com a segunda forma proposta para o conceito de artista-docente. Não me vejo na sala de aula exercendo as funções de cenógrafa, iluminadora, figurinista e, às vezes, nem mesmo de diretora ou encenadora. Atualmente a sala de aula, principalmente para o desenvolvimento dessa pesquisa, tornou-se um campo vasto de investigações e tentativas de entendimentos sobre as reelaborações que os alunos têm acerca dos aspectos das *teatralidades contemporâneas*, com as quais eu tive contato a partir da minha prática artística fora da escola.

O artista-docente, no meu entender, é esse sujeito que transita por campos diferentes, mas sem perder de vista a dimensão, as necessidades e as possibilidades dos seus contextos. Desse modo minha prática como artista-docente esteve totalmente fundamentada no diálogo entre minhas práticas artísticas e pedagógicas que se encontravam pelo ponto comum que era a investigação dos *viewpoints* na busca por teatralidades que apresentassem aspectos da contemporaneidade em seus elementos.

É justamente essa contradição constante, entre atitudes ora mais docentes, ora mais artísticas, que permite aos professores de teatro ir aos poucos encontrando o equilíbrio entre esses fazeres. É preciso deixar-se afetar pela efemeridade do ensinar e aprender teatro, bem como eu encontrei nos aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas* um meio de construir esse diálogo, visto que essa visão sobre a linguagem teatral se mostrava ao mesmo tempo possível e questionável dentro da escola. Possível, pois assim como já mencionado por Soares (2010), essas teatralidades ressaltavam as características da contemporaneidade presentes nas atitudes dos alunos/atuantes, ao passo que eu percebia as dificuldades e possibilidades de torná-las parte de um modo de experienciar o teatro.

Pensar em um processo criativo que se propunha a investigar na escola aspectos que são presentes nas investigações do CTM me obrigou a voltar constantemente à minha prática artística e repensá-la enquanto propostas cabíveis ao espaço escolar. Assim, o processo se deu na tentativa de abranger o contexto daqueles alunos, apropriando-se do próprio espaço escolar para a construção de um ensino/aprendizagem, cuja relevância estava na tomada de consciência dos alunos quanto a outras formas (presentes na contemporaneidade) de se entender, fazer e assistir ao teatro.

O docente não pode jamais perder o vínculo com o artista a fim de que esse encontro esteja presente em suas ações dentro do espaço escolar. Enquanto o docente mantiver uma prática artística, ele estará inevitavelmente alimentando sua prática pedagógica e suas experiências com os alunos, questionando-se cotidianamente, o que permite que a sua formação se dê também de forma contínua e cotidiana, já que ele se debruça sobre seu próprio fazer.

Não é de hoje que as pedagogias são reformuladas no contexto educacional, ora na tentativa de sanar determinadas questões, ora questionando antigas práticas. No entanto, é certo que o teatro, ao longo dos anos, vem sendo reformulado por pesquisadores, teatrólogos, encenadores, atores, diretores, iluminadores e cenógrafos. Todas essas pessoas envolvidas com o teatro, na sua maioria, além dessas funções como artistas, desenvolvem (ou

desenvolveram) atividades vinculadas ao ensino que poderiam suscitar o engajamento de outras propostas pedagógicas.

O artista-docente na contemporaneidade promoverá uma formação que seja também pessoal, mas que se dê pela vigência da qualidade artística. Que a pedagogia não ocorra em detrimento do ato artístico e vice-versa, mas que ambos se sustentem pelas intersecções possíveis dessas práticas, a fim de que a reverberação positiva desse processo se dê para o sujeito artista-docente ao longo de sua contínua formação; para a escola, quanto à inserção de outras práticas pedagógicas no ensino do teatro; e para os alunos, que têm a possibilidade de lidar com formas de apropriação da linguagem teatral que aproxima contextos e atos artísticos.